YUYAN
JIAOXUE
YUANLI

语言教学原理

盛炎 著



重庆出版社

语言教学原理

YUYAN JIAOXUE YUANLI

盛 炎 著

审 订 者：吕必松
出 版 人：罗小卫
责任编辑：蒋 薇
装帧设计：吴庆渝 刘忠凤


重庆出版集团
重 庆 出 版 社 出版

重庆长江二路 205 号 邮政编码：400016 http://www.cqph.com
重庆出版集团艺术设计有限公司制版
自贡新华印刷厂印刷
重庆出版集团图书发行有限公司发行
E-MAIL:fxchu@cqph.com 邮购电话：023 68809452
全国新华书店经销

开本：890mm × 1 240mm 1/32 印张：13.5 字数：348 千 插页：2
1990 年 8 月第 1 版 2007 年 3 月第 3 次印刷
印数：3 001~6 000 册

定价：26.00 元

ISBN 978-7-5366-1359-1

如有印装质量问题，请向本集团图书发行有限公司调换：023 68809955 转 8005

内 容 简 介

《语言教学原理》较系统地论述了第二语言教学，特别是对外汉语教学的基本理论、主要概念、总体设计中的主要环节和教学过程中的重要问题，探索了第二语言教学发展的方向。本书可供大学对外汉语教学专业的本科生、研究生作为教科书使用，也可供对外汉语教师以及外语教师和语言教学理论研究人员参考。

序

我怀着十分兴奋的心情读完了盛炎副教授的新著《语言教学原理》。这是在我国对外汉语教学领域内出现的一部较为全面、系统的教学理论著作。无论从内容的广度和深度看，还是从理论系统的框架结构看，这部著作绝不比国外的同类著作逊色。这主要是因为作者不但较为全面、系统地研究了国外语言教学理论的历史发展和现状，而且总结了我国广大教学工作者在对外汉语教学中长期积累的经验和研究成果，包括作者本人的经验和研究成果。我相信，所有的对外汉语教学工作者都会为这部著作的问世而感到高兴，而且只要认真阅读，也都会从中获益匪浅。

语言教学是一项复杂的系统工程，有它自己特殊的运动规律。要不断提高教学质量和教学效率，就必须在整个教学过程和全部教学活动中都遵循语言教学的客观规律。我们反复强调指出语言教学是一门学科，就是为了更好地把它作为一门科学来进行研究，以揭示其中的客观规律，并用它来指导教学实践。研究语言教学规律是一项复杂的工作，因为语言教学规律一方面要受语言规律和语言学习规律的支配，另一方面又要受语言政策、语言老师的素质、语言教学的组织领导以及教学设施和设备等的制约。传统的语言教学理论往往把语言教学仅仅看成是对语言学的应用，而对语言学习规律不够重视。后来人们把语言教学理论归入应用语言学，也许跟这种传统观念有关。实际上，语言教学不但要遵循语言规律，而且要遵

循语言学习规律和语言教学规律；语言教学理论不但是对语言理论的理解和应用，而且是对学习理论以及与语言理论和语言学习理论有关的“比较文化”理论的理解和应用，并且要从教育学的角度研究教学规律，其研究成果理应成为教育学的有机组成部分。语言理论、语言学习理论和语言教学理论以及与它们有关的“比较文化”理论之间虽然有一定的内在联系，但是它们的研究对象、范围、目标和方法都不完全相同，因此它们不但不能互相包括和代替，而且存在着互相对立的因素，这就意味着不可能把它们同时直接应用到教学中去。要把这几个方面的理论都应用到教学中去，就必须对它们进行应用性的综合研究。这种应用性的综合研究就是语言教学的应用理论研究，其研究对象为语言教学的全过程和全部教学活动，包括总体设计、教材编写、课堂教学和测试等各个教学环节。跟这种应用理论研究相对，关于语言理论、语言学习理论、语言教学理论和“比较文化”理论的研究就成了基础理论研究。盛炎先生的《语言教学原理》既包括对语言教学基础理论的介绍和探讨，也包括对应用理论的介绍和探讨，是一部内容全面、材料丰富的著作。全书的结构基本合理，脉络也比较清楚，提出了一个比较完整的教学理论系统。这部著作不但对当前的教学工作具有直接的指导作用，而且使我们的语言教学理论水平提高了一步，并为进一步发展理论研究打下了更好的基础，因此具有深远的意义。

在语言教学这门学科里，有各种不同语言的教学，每一种语言的教学都有自己的特点和特殊的规律，但各种语言的教学又都有共同的特点和共同的规律。共同规律即普遍规律，是从特殊规律中总结和概括出来的，因此它可以指导任何一种特定语言的教学。这就是一般与个别、共性与个性的关系。《语言教学原理》的出发点是探讨语言教学的普遍规律，但作者是在对外汉语教学岗位上成长起来的，长期的教学实践使他对对外汉语教学有更全面的了解和更深切的体会，所以此书的立足点始终没有脱离对外汉语教学中需要解



决的问题，借以论证和说明的材料也主要取自汉语、汉语学习和汉语教学。因此对对外汉语教学工作者来说，这是一部理论性、实用性和针对性都很强的著作。在理论方面它至少可以帮助我们从宏观上、从更广阔的角度认识对外汉语教学的性质、特点和教学规律，使我们更加深切地体会到对外汉语教学研究的天地是多么广阔，进行学科建设的任务是多么艰巨。在我国教外语，因为教的是多数人不会说的语言，所以一般人不敢小视，对外国来的语言教学专家甚至普通的语言教师更不敢小视。但是许多人都把教外国人学汉语看得很简单，似乎觉得什么人都可以教。这是一种误解，是因为他们不知道教外国人学汉语跟教中国人学外语属于同一性质。如果读一读这部《语言教学原理》，就不会产生这样的误解，至少会减少一些误解。

《语言教学原理》中用了较多的篇幅介绍了国外的有关理论和方法。由于我国语言教学的基础理论和应用理论的研究起步较晚，现在仍不十分发达，首先对国外的有关理论和方法加以引进是完全必要的。这有助于我们学习和借鉴，有助于使我们开阔思路，在尽可能高的起点上加快我们自己的研究。作者在介绍国外的各种理论和方法时，没有忘记独立思考和具体分析，特别是没有脱离汉语教学的实际，这样的指导思想和治学方法值得肯定。作者也曾跟我谈到，书中对我们自己的经验和研究成果总结得不够，在理论上的提炼也显得不够。我想更高的要求可以作为下一步的任务。就系统的语言教学理论著作而言，现在需要的是雪中送炭，而不是锦上添花。路只能一步一步地走，较为全面地介绍一下国外有关的理论和方法，也是不可缺少的一步。理论上的起步往往是很艰难的，现在已经迈出了可喜的第一步，再往前走，就会更加顺畅了。

吕 必 松

1989 年 8 月 20 日于北京

自　序

近十年来，除了从事对外汉语教学以外，我把较多的精力用在对第二语言教学理论，特别是对外汉语教学理论的探索上。近几年在本院语文系给对外汉语教学专业的本科生和研究生讲授《语言教学原理》，听课的还有北京大学对外汉语教学中心的研究生。另外，在本院语言教学研究所汉语教师培训中心、留学生三系和中国人民大学语文系研究生班等也讲授过同样的课程。本书是根据我的讲稿整理而成的，是我近十年教学与研究的总结。本书可供大学对外汉语教学专业的本科生、研究生和对外汉语教师使用，也可供外语教师和语言教学理论研究人员参考。

本书力求较为全面地吸收国内外第二语言理论研究的新成果，较系统地讨论一些重要的教学理论问题。同时，把对外汉语教学理论的研究放在世界第二语言教学这个大环境里考察，并探索今后的发展道路。本书的目的不在于教给读者多少教学方法和技巧，而在于帮助读者建立自己的教学理论体系。本书是一本讨论性的书，所讨论的许多问题尚无最后结论。如果本书能引起读者进一步讨论、思考、探索，那么它的目的就达到了。

语言学发展很快，三年一小变，五年一大变，而且越变越复杂，使人难以跟上；教学法流派和教学理论也千姿百态，满目琳琅，使人眼花缭乱。在讨论各种教学理论流派时，本人有自己的观点。本人的主要观点是：1.主张两点论，同时主张重点论，坚持综

合分析的方法，并且注意从万物和谐统一的传统哲学中吸取营养。2.传统法和改革法各有其长处，归纳性教学、演绎性教学、功能教学和以感情为基础的教学，也各有其特点，要根据教学对象和教学目标的不同，在实际应用上有所侧重。3.语言教学理论体系尽可能容纳教、学、环境等各种因素。一个好的教学理论框架应该有这样的特点：（1）综合性；（2）前后一致，和谐统一；（3）简明性；（4）有解释力，有伸缩性；（5）实用性。4.“他山之石，可以攻玉。”国外的教学理论引进中国的目的是为了应用，所以我在分析国外的教学理论时，尽可能结合汉语教学的实际，但也不以汉语的事实和例子来迁就某种理论。中国是汉语的故乡，是一个语言大国，中国的教学理论要走向世界，对世界上的第二语言教学理论的研究要有所贡献，所以我特别注意吸收国内汉语教学理论研究的成果和传统经验。这些观点贯穿全书。

本书参考了十几种重要的应用语言学专著和百余篇有代表性的论文（见各章《参考文献》），在此谨向这些论著的作者表示感谢。

承蒙王还、俞约法、陈琦、杨镜江、李培元、胡炳忠、钟梫、施光亨、刘月华、杨国章、黄政澄、邓恩明、刘珣等教授、专家对各有关章节提出了宝贵的建设性意见。吕必松教授鼓励我完成了本书书稿，审订了全书，并写了序。另外，研究生班的同学为本书提供了部分资料，并提出了一些很有价值的建议。最后，国家对外汉语教学领导小组、北京语言学院语言教学研究所和重庆出版社给本书以大力支持。在此一并表示感谢。

由于本人的水平有限，错误和疏漏之处在所难免，敬请各位专家和读者不吝赐教。

盛　炎

1989 年 6 月于北京语言学院语言教学研究所

绪 论

本教程叫做《语言教学原理》。

“语言教学”内容很广泛，泛指一切语言的教学，包括本族语教学和非本族语教学。但本教程所说的“语言教学”主要是指本族语以外的语言教学，重点是作为外语或第二语言的汉语教学，也兼顾其他外语或第二语言的教学。

本教程是为学习对外汉语教学专业的本科生、研究生和从事对外汉语教学的教师编写的，因此，尽可能结合对外汉语教学的实际。但是本教程又区别于《对外汉语教学法》。本教程重在本学科理论上的探讨、新研究成果的评述、本学科研究现状及发展趋势等，而《对外汉语教学法》重在探索对外汉语教学的具体规律、原则和方法技巧。二者又是有联系的，前者将为后者的学习做好理论上的准备。

对外汉语教学是一种第二语言教学，跟其他第二语言教学有许多共同之处。因此，只有把它放在世界第二语言教学这个大环境里看，才能看得明白、深透。本教程把对外汉语教学作为整个第二语言教学的一部分来论述的，其用意也正在这里。

在绪论里，想跟大家讨论这样几个问题。一、关于语言教学这门学科的名称和任务；二、关于语言教学这门学科的性质以及与相邻学科的关系；三、本教程的内容与学习方法。

一、学科名称与任务

本教程的任务是探索语言教学的理论基础，语言教学的规律、原则、方法、技巧和手段，目的在于建立一个比较完整的语言教学理论体系，从理论上说明语言教学是一门独立的学科。本教程的重点是阐述基本理论和基本概念，帮助语言教师形成自己的语言教学法。

关于语言教学理论这门学科，历来众说纷纭，国内外都没有一个公认的明确名称。

国内研究外语教学、心理学和教育学的学者，一般都把各学科的教学法统称为“教学论”，把某一门学科的具体教学法称为“教学法”或“教授法”，如“英语教学法”、“俄语教学法”、“法语教学法”等。也有的把所有外语的教学法统称为“外语教学法”。这些名称为一般人所接受，但它们的不足之处是没有充分体现语言教学法是一个完整的体系。英语中的approach（途径、路子）、method（方法）、technique（技巧）等，到了汉语中都成了“教学法”，似乎不那么准确。为了弥补其不足，近年来，国内学者开始使用“外语教育学”（许国璋、张正东）、“外语教学学”、“对外汉语教法学”（张亚军、盛炎）等名称，但能否为一般语言教师所接受，还要经过实践的检验。

国外学者怎么命名语言教学理论这门学科的呢？据我所知，主要有以下几种：

1. 教育语言学（educational linguistics）　斯波尔斯基（Bernard Spolsky）和哈里迪（M. A. K. Halliday，中文名为韩礼德）就是这样叫的。

2. 外语教育（foreign language education）　大学教育学院（系）常用这个名称。

3. 外语教学（foreign language teaching）　大学教育学院（系）也常用这个名称。



4.第二语言教学理论与实践(the theory and practice of second language teaching and learning) 应该说,这个名称比较全面,但就是长了点儿。

5.第二语言教学科学(languistics) languistics 这个词是由英语中 language 和 linguistics 两个词合并而成的。这个词是由布鲁克斯(Velson Brooks)在 1964 年提出来的,它的含义是第二语言教学科学(science of second language teaching and learning)。也许它可以跟国内学者提出的“教学学”或“教法学”相对应。这个名称使用得也不普遍。

6. 语言学习与教授原理(principles of language learning and teaching) 值得注意的是,这个名称把“学习”放在“教授”之前,它反映了西方学者在处理“教”与“学”的关系上的新见解。

7.应用语言学(applied linguistics) “应用语言学”这个名称最早由波兰语言学家博杜安(J. Baudouin de courtenay,1870)提出来的。这里的“应用语言学”是广义的,是跟理论语言学相对的。一切应用语言学理论的学科都是应用语言学。狭义的应用语言学专指语言学理论在教学中的应用。最早使用狭义的应用语言学这个概念的是弗里斯(C. C. Fries,1948)。从近年来的发展趋势看,广义的应用语言学都有一个专门的名称,如病理语言学、计算语言学、社会语言学(语言规划)和心理语言学等,而狭义的应用语言学就简称为应用语言学。但是,应用语言学并不是一个科学的名称,因为它只反映出语言教学对语言学的依赖关系(似乎语言教师只是语言理论的“消费者”,而不是语言理论的“生产者”),没有反映出语言学与语言教学的双向关系(two ways)。不过,应用语言学这个名称在国内外很流行,如果没有更好的名称,还可以暂时使用它。事实上,人们已经赋予应用语言学以新的内容。它不仅指语言学理论在语言教学中的应用,而且也指语言教学本身的理论与实践。狄东尼(Renzo Titone)的下述看法就反映了这种趋势:

“应用语言学不仅指语言学原理在语言教学中的应用，而且也指以语言学、人类学、心理学和科学实验等学科为基础的综合性的语言教学方法论。”

当然，话又说回来，名称是次要的，关键是本学科的建设。语言教学在我国已有悠久的历史。对外汉语教学至少可以追溯到汉代，甚至汉代以前。1949年以后，对外汉语教学有了很大的发展，积累了丰富的经验。但作为一门独立的学科还是很年轻的，得到社会上的公认，还是近年来的事情。我们的任务就在于加强本学科的理论建设，建立一个独立完整的教学理论体系。

所谓理论，就是一个完整的思想体系，是一种分析、综合的思想方法，是一个容纳不同观察、不同现象和不同活动的概念框架。一个好的第二语言教学理论（包括对外汉语教学理论）应该是系统的，前后一致的，不断发展的。这个教学理论体系能够较为全面地回答以下几个最基本的问题：

1. 谁（who）　学习第二语言的人是谁？他来自哪个国家或地区？他的母语是什么？教育水平如何？社会经济地位怎样？父母的情况如何？他个人的智力怎样？有什么样的个性？有什么样的学习风格和策略？教第二语言的人是谁？他的母语是什么？他的第二语言是什么？教育背景情况如何？教育哲学思想是什么？有什么个性？师生之间怎样交流？等等。

2. 什么（what）　学什么？教什么？什么是语言？第二语言如何描述？习得第一语言和学习第二语言的学生有什么不同？理解一种语言是一回事，而解释这种语言又是另外一回事。会说汉语的人不一定会教这种语言，否则十亿中国人会有九亿能教汉语了。

3. 怎么样（how）　学习是怎么产生的，怎样保证学习的成功？第二语言的认知过程是怎样的？学生用什么样的策略和风格学习？成功的学习涉及认知、情感、生理等各方面的因素。这些因素之间的关系是怎样的？在第二届国际汉语教学讨论会上，有一个来自津巴布韦



的代表作了题为《学习汉语的主要因素》的报告，谈了一个成功的学生是怎样学习的，引起了与会者的兴趣。不少应用语言学家正在研究这个问题。

4. 何时（when）　第二语言学习何时发生？成人和儿童有什么不同？年龄对语言学习有什么影响？学前儿童怎样习得第一语言？在校儿童习得了第一语言之后，如何学习第二语言？所谓“关键期”是怎么一回事？学习外语的最佳年龄是什么年龄？是不是越小越好？1964 年，一个在中国工作的西班牙语专家的孩子，两岁左右，在幼儿园跟中国小朋友一块儿玩，晚上回家，遇到不愉快的事情，就说“他妈的”。她妈妈听不懂，就问她：“‘他妈的’是中国话还是西班牙话？”她回答：“西班牙话。”可见，学习外语的最佳年龄很值得研究。十几岁的儿童，第二语言学习的总量以多少为宜？每天多少课时？要不要全身沉浸？一天 24 小时都沉浸在一种新的文化环境里，情况如何？

5. 在哪里（where）　人造环境和自然环境各有什么利弊？目的语国家的社会政治因素对学生掌握这种语言有什么影响？文化的异同对学习过程有什么影响？所谓“文化关键期”是怎么回事？学生处于文化危机阶段是不是学习效率最高？为什么？近年来，国内外都出现了新的“文化热”，许多应用语言学家和语言教师都对语言教学中的文化因素产生了浓厚的兴趣。

6. 为什么（why）　学生为什么学习第二语言？是为学分学习？是为找工作学习？是为跟目的语国家的人民交往而学习？还是为了移民而学习？还有没有其他情绪上、情感上、个人智力上的因素促使学生学习另外一种语言？动机是学习成功的关键因素之一。动机分为工具性动机（即为了阅读有关资料）和参与性动机（即在一定程度上，一定范围内，以本社团以外的另一个社团成员的身份，参与该社团的活动）。参与性动机优于工具性动机。过去在旧北大，人们发现一种很有意思的现象，这就是：正听生不如旁听生，旁听生不如偷听生。可见学习动机的重要。

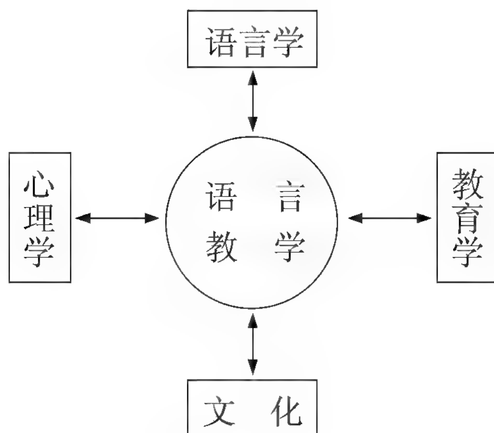
以上六个问题，国外应用语言学家称为六个 WH 问题。这六个问题概括了语言教学理论研究的主要方面。

由于语言教学涉及到的因素繁多而复杂，我们至今知之甚少，还不能很好地回答上述问题。我们的语言教学理论研究，可以说刚刚渡过了儿童时代而进入了青春前期，我们的教学理论体系正在形成之中，我们的任务还很艰巨。

二、学科性质及与相邻学科的关系

语言教学理论这个学科是一个由多学科到跨学科的科学体系组成的综合性新兴学科。它由对其他相邻学科的依赖发展到逐渐独立。它有自己的发展规律，但同时又从其他相邻学科中吸取营养，推动本学科的发展。对语言教学理论影响较大的是文化（包括哲学）、语言学、心理学和教育学等。它们之间的关系，可以用下面的简图表示。

文化包括社会科学和自然科学，其中的哲学是语言教学理论体系最深厚的理论基础。一种比较有影响的教学理论或教学法流派，都有一定的哲学思想作指导。我们的哲学思想是唯物辩证法。唯物辩证法也注意从中国传统哲学中吸取营养。传统哲学主张万物和谐统一，避免走极端。我们主张两点论，同时主张重点论，具体情况具体分析，对语言教学这一极其复杂的现象，进行全面的综合性分析，以求得出较为系统的科学结论。在一百多年的现代外语教学史上，教学法流派风起云涌，常常由一个极端走向另一个极端，使语言教师吃了不少苦头。近年来，应用语言学家和语言教师头脑逐渐冷静下来了，对各种教学理论采取





一种实事求是的态度，力戒走极端。美国应用语言学家布朗(Douglas Brown)在他的《语言学习与教授原理》中提出：在行为主义和认知理论两个极端之间发现真理点。黎天睦(Timothy Light)教授在他的《现代外语教学法》中提倡一种分阶段教学法。分阶段教学法实际上是一种综合分析问题的思想方法。我个人认为，他们的看法有一定道理，不同于不负责任的无原则的折中主义。

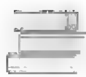
文化是语言教学中的重要因素，历来受到人们的重视。过去，人们重视知识性文化，如美国在外语教学中开设地区研究课，前苏联开设国情学，我国开设概况课。近年来，人们很重视交际性文化，或称行为文化，如存在于某个民族中的、内在的、特有的风俗习惯和思维、行为方式以及不同的心理素质。这是一种看不见、摸不着的文化，容易被人们忽视，也不容易从书本中读到。这种文化常常暗含在语言之中，所以又被称为语言文化。对这种文化的研究还处于初级阶段，还有许多工作要做。如何学习这种文化，也需要进一步研究。

现代语言学是语言教学理论体系的最直接的理论基础。从现代外语教学史上看，多年来，语言学理论直接或间接地指导着外语教学实践。语言学对语言教学的各个环节(包括课程设计、教材编写、课堂教学和测试等)都有影响，但影响最大的是对教学法流派的形成。传统语言学和结构主义语言学对语言教学理论的研究作出了很大的贡献，新兴的社会语言学、社会语言学的分支话语分析、语用学、言语行为理论、生成语义学正在发挥越来越大的作用。前一类语言学比较重视句内结构的静态分析，是微观语言学，是表达功能所需要的；后一类语言学重视功能，重视语言的社会生态性，重视超句子的动态分析，是宏观语言学，是语言教学理论体系所不可缺少的理论基础。例如，言语行为理论特别重视言语的意图和言后效果的研究，对语言功能进行分类，并积极探索功能与语言形式之间的关系。这对语言教学的交际途径有直接影响。一种好的语言教学理论体系的建立，必须考虑多种语言学理论，不能局限于某一种。

但是，由于语言教学是语言交际能力的训练，目的在于培养使用某种语言的人，它区别于语言学教学，后者的目的在于培养语言学家，这是两门完全不同的学科。所以任何一种语言学，都只是语言教师的一部分资源，是教学的一种背景，而不是教学的内容。另外，我们也发现，语言学发展成为各种不同的流派，有结构派，有功能派，还有别的数不清的流派。到了 20 世纪 50 年代末和 60 年代初，应用语言学家和语言教师发现，有些语言学家过分追求理论研究而忽视应用，有些语言学理论与语言教学相去甚远。在这种情况下，应用语言学家和语言教师开始深入到教学中的各个领域，来研究其中的特殊问题。这种研究在国外被称为第二代应用语言学。英国应用语言学家科德（S. P. Corder）在《应用语言学导论》中说："语言知识的应用，或者叫做应用语言学，是一种活动。它不是理论研究，而是应用理论研究中的新发现。应用语言学家是理论的消费者、使用者，而不是理论的生产者。"现在看来，这种看法也不够全面。诚然，语言学理论的研究对语言教学有很大的影响，但是，随着语言教学的深入发展，又出现了一些新问题，而这些新问题又常被语言学家所忽视，应用语言学家和语言教师需要自己动手解决这些问题。我很赞成吕必松先生这样一种看法：语言教师不仅仅是语言学和心理学理论的消费者，他们也是这些理论的生产者。语言教师应该生产一些语言教学中的"紧俏产品"。

心理学，特别是教育心理学和学习理论，也是语言教学理论体系的重要理论基础。我们要分析学生的心理，分析第一语言习得和第二语言学习的不同过程，研究儿童习得母语和成年人学习第二语言的不同特点，都离不开心理学。教学理论的研究由"教"逐渐转向"学"，学习过程是目前研究的中心问题。在这方面，我们知道得还很少。乔姆斯基所说的"语言习得机制（LAD）"是一个漆黑一团的"黑匣子"，是一个未被揭开的谜。这个谜揭开了，语言教学会有新的突破。

教育学跟语言教学的关系最为直接，最为密切。课堂教学的方法、



技巧和手段，主要是教育学问题。国外应用语言学专业设在教育系（学院），其道理也就在这里。教育学分教育哲学、教育学史、教育心理学、教育社会学、教育管理、教育规划、比较教育学、课程理论和教育技术学（即教育工艺学或教育工程学），这些教育学分支对语言教学都有影响。本书虽没有专门的章节讨论二者的关系，但到处都可以看到教育学的巨大作用。这里仅举几个例子。近几十年来，在美国出现了新的观念，即以学生为中心，打破以教师为中心的传统观念。在这种教育思想的影响下，外语教学中出现了社团语言学习法。该法主张：教师只是顾问、辅助者，学生是中心；教学是师生的共同活动。“教”不只是“传授知识”，而且更重要的是帮助学生“学”，引起学生“学”。这种新观念被誉为西方教育史上的一次“革命”，对正确处理教与学的关系有积极的指导意义。研究这种教育理论对语言教学理论体系的建立很有好处。另外，我们也注意到，在20世纪60年代，随着现代化教育手段的发展，视听教学、教学机器、程序教学和电脑辅助教学等的出现，人们综合地应用了教育学、心理学、生理学、系统工程学、工艺学的知识，对教育目标、教育行政管理、教学与教育活动进行了“教育最优化”的选择。

以上讨论了语言教学理论的研究与文化、语言学、心理学和教育学等相邻学科的关系。实际上，相邻学科还远不止这些。在信息时代，人工智能技术直接影响着语言教学。研究教学理论的人一定要跟上时代的脚步，掌握最新的信息，站在当代巨人的肩膀上；必须联系实际，解决教学中的问题；一定要文理工兼通，而且外语要好，还要善于进行交叉科学的研究。否则，语言教学理论的研究不容易搞得深入。

三、教程内容与学习方法

在谈本教程内容之前，先介绍一下国外的应用语言学硕士生、博

士生所学的主要课程。应用语言学课程大都在大学里的教育学院（系）开设。开设的主要课程有：

1.语言教学研究；2.语言学与心理学在语言教学中的应用；3.语言教学途径、方法；4.对比分析与错误分析；5.第二语言语音、词汇和语法教学；6.语言教学技巧；7.语言教学评估与测试；8.第二文化教学；9.语言教学史；10.母语习得；11.双语学；12.语言教学的社会因素；13.语言教学实践；14.教材准备；15.统计学在语言教学中的应用；16.教育心理学……

对硕士生、博士生的外语要求是：除要教的语言外，第一外语听、说、读、写和文化修养要达到高级水平，第二外语要能阅读专业书。

根据我们的实际情况，参考国外的课程设置，本教程主要论述第二语言教学的基本理论和基本概念，对国外的主要理论和研究成果进行评述，对国内近四十年的对外汉语教学经验进行力所能及的概括。共分以下几个专题：

1.语言学与第二语言教学；2.心理学与第二语言教学；3.第二文化教学；4.对比分析与错误分析；5.外语教学法流派；6.外语教学法流派发展趋势与第二语言教学理论研究；7.第二语言教材编写的原则与方法；8.课堂教学；9.测试与评估；10.第二语言教学理论研究的方法。

从以上专题可以看出，本教程的内容相当广泛，每一个专题都可以写一本很厚的书。本教程由于篇幅所限，只能讲其重点，其主要目的在于启发思路，而不在于教给大家多少具体的方法、技巧。

另外，本教程打算有计划地介绍一些语言教学理论研究文献中常见的概念和术语。以下一些概念、术语最为常见，有时容易混淆。有些已在前面用过。

第一语言（first language）：幼儿时期习得的语言。
第二语言（second language）：本族语掌握之后习得的语言。



本族语(native language)
非本族语(non-native language) }按民族的不同划分。

母语(mother tongue):未超出国界。
外语(foreign language):超出国界的第二语言。

主要语言(primary language)
次要语言(secondary language) }按熟练程度划分。

强语言(strong language)
弱语言(weak language) }按熟练程度划分。

单语(monolingual)
双语(bilingual)
多语(multilingual) }两种或两种以上的语言都很熟练称为双语或多语。

单文化(monocultural):掌握一种文化。
双文化(bicultural):掌握两种文化。

区域语言(regional language):一个地区使用的语言。
国语(national language):一个国家使用的主要语言。
世界性语言(world language):国际性语言。

方言(dialect):如我国的汉语方言,具有地域性。
社会方言(social dialect):社会不同阶层使用的语言变体。
标准语(standard language):如我国的汉语普通话。

以上术语都是成对成组的,把它们放在一起,就比较容易理解。但在实际使用中,常有一些交叉现象,并带有主观色彩。如:所有的非本族语都是第二语言,但第二语言同外语又有所不同。中国的少数民族说的汉语应该是第二语言,而不是外语。美国的印第安人说的英语是第二语言,但不是外语。外国留学生在中国说的汉语是外语,也可能是第二语言或第三语言。加拿大法语区的人说的英语是第二语言,而英语区的人说的英语却是第一语言。有第二语言,但有没有第二汉语?有的学校把教外国留学生说的汉语叫做"二汉",科学不科学?我

看好像有点问题。

还有一个术语叫做“对外汉语教学”，没有“对内汉语教学”的术语跟它相对。其中的“外”字指“外国人”，翻译成英文应该是 Chinses for foreigners，这个术语只适用于中国境内。

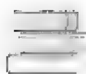
使用什么样的术语，反映人们的不同用意。例如：“作为外语的英语”(English as a foreign language)跟“为外国人的英语”(English for foreigners)是不同的，主要的不同点在于教学环境的不同，因而教学方法也有所不同。又例如：美国是一个多民族的国家，居民来自世界各个角落。许多人（如墨西哥人）长期居住在美国，虽然还没有加入美国籍，他们说的英语一般称为第二语言，而不称为外语。就连外国留学生在美国学的英语一般也称为第二语言，而不称为外语。这就是说，第二语言也指外语。美国学者使用第二语言这个术语的频率很高。为什么会出现这种现象呢？我想，首先，他们是以语言学习环境为标准来区分第二语言和外语的。凡是在目的语环境中学习的目的语一般称为第二语言。他们不太注重学习对象的不同。其次，把作为非母语的英语称为第二语言，也许会使居住在美国的人感到不“外气”。

最后，谈一谈本课程的学习方法。

我提倡一种讨论、研究式的学习方法，课前阅读教师指定的章节和有关参考书，上课提出问题，教师作引导性的讲解。在课堂上，有问题可以随时打断教师的话而提出，不同的观点可以争论。

除了教师讲课外，学生也适当上讲台讲一些。最后写一篇有关语言教学理论研究中的某一问题的论文，论文的写法是从问题出发，经过科学实验或调查统计获得证据，来证明自己的假设，得出科学的结论（具体方法见《第二语言教学理论研究的内容与方法》一章）。

这门课程是一门实践性很强的课程，所以除了上课以外，学生还要参加一定的教学实践，或观察一组外国留学生学习汉语的过程和问



题，编写一点教材或教案。

思考题

1.第二语言教学理论研究有各种不同的名称，《绪论》中列举了七种，你认为哪个名称较为合适？为什么？

2.“应用语言学”这个术语最早由谁提出来的？它的概念内涵后来有些什么发展变化？“第二代应用语言学”指什么？

3.第二语言教学理论研究的主要任务是什么？它主要探讨哪些问题？

4.第二语言教学理论研究是一门什么样性质的学科？它跟哪些学科有关系？有什么样的关系？

5.本教程讲授哪些主要专题？你认为内容是否全面？有何修正和补充？

6.第二语言同外语有何区别？第二语言同次要语言是不是一回事？第二汉语的提法是否合适？

7.世界性语言是社会语言学家使用的一个术语，如英语一般公认为世界性语言。有人认为，汉语也会成为世界性语言，你认为如何？

8.你认为怎样才能学好这门课程？你有什么建议？

参考文献

1.Renzo Titone.Teahing Foreign Languages,An Historical Sketch.Georgetown University Press,1968

2 H. Douglas Brown.Principles of Language Learning and Teaching.2nd ed. Prentice-Hall INC.,1987

3.S.Pit.Corder.Introducing Applied Linguistics.Harmondsworth:Penguin Books, 1973

4. H.H.Stern. Fundamental Concepts of Language Teaching.Oxford University Press,1983

5. Jack Richards,John platt,Heidi Weber. Longman Dictionary of Applied Lin-



guistics.1985

6. 吕必松.试论语言教学法理论的研究.见:对外汉语教学探索.华语教学出版社,1987

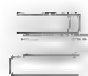
7. 黎天睦.现代外语教学法.北京:北京语言学院出版社,1987

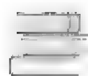
8.张正东.外语教育学.重庆:重庆出版社,1988

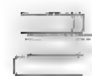
9. 张亚军.对外汉语教法学之研讨.世界汉语教学,1987 年预刊

10,盛炎(成言).功能-意念法的新成果.中小学外语教学,1982,3~4

目　　录







第一章　语言学与语言教学

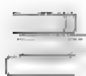
纵观100多年来的现代外语教学史，我们不难发现，语言学是现代外语教学法流派的最直接的理论基础，语言学直接影响教学法的形成。一些有影响的教学法，都以一定的语言学作为基础。例如：把语言看成是一个结构系统、一套习惯，于是就产生了听说法（或者叫做结构法）；把语言看成是一套转换生成规则，于是就产生了认知法；把语言看成是错综复杂的社会现象，人类最重要的交际工具，于是就产生了功能法（或叫做交际法）。其次，语言学是语言教学大纲制订、教材设计的依据。第三，语言学原则指导课堂教学和学习过程。第四，语言学跟教学评估、测试关系也很密切。总之，语言学理论贯穿在语言教学的各个环节和整个过程中。不过，语言学对语言教学的影响不是立竿见影的，语言学只是语言教学的资源和背景。

语言学已有很悠久的历史。语言学因社会的需要而产生，服从于应用的目的。例如：古希腊因演讲修辞的需要而产生语法学；古代印度因解释《吠陀本集》等经典著作而产生语法学；古代中国因阅读古书而产生文字学、音韵学和训诂学。自亚里士多德创立逻辑学以后，语法从修辞学中分化出来，成为逻辑学的一个分支，也就是说，语言学成了哲学的一部分。从此，在欧洲语言学史上就出现了两种不同的潮流：一种是功能语言学，偏重话语和篇章，其语法是属于修辞的，侧重研究语言的功能，研究语言怎样用于人与人之间的交际；另一种是形式语言学，偏重语言结构，其语法是属于逻辑的，侧重研究语言形式，

研究语言是怎样表达理想的关系和真理的。这两股潮流一直存在。从欧洲文艺复兴时代到自然科学演变的时代，形式语言学的潮流基本上占了优势，其后，两股潮流的力量比较均衡，甚至一度汇合，但进入20世纪以后，两股潮流又出现了。索胥尔区分了语言和言语，但他只注意语言系统的研究，而否认话语本身的价值。一些功能语言学派不赞成索胥尔的观点，主张对话语和语言用途仔细地进行研究。比如美国的派克，他根据人类语言学家萨丕尔的理论又发展了自己的理论，提出了法位学。

功能语言学的主流在欧洲，有四个中心点；一是捷克斯洛伐克的布拉格学派，如马德休斯、特鲁别茨柯伊；二是丹麦的哥本哈根学派，主要的学者是叶姆斯列夫；三是法国的巴黎学派，如马丁内；四是英国的伦敦学派，如马林诺斯基。而形式语言学的主流一向在美国。最主要的代表人物和理论是布龙菲尔德的结构主义语言学和乔姆斯基的转换生成语法。他们的目的是要描写语言的结构，即所谓理想的说话者和听话者的理想化的语法。起先，他们设法从最小的单位构拟出所有的语法结构，即从音位到语素，从语素到句子。这个方法很不方便，也难以实现，于是乔姆斯基改用转换的方法，把抽象的深层结构转换为具体的表层结构。他的成就在于：他证明了能够用形式和逻辑的方法来描述一种自然语言，这是前人没有从事过的。他的理论受欧洲17、18世纪理性主义的影响，属于形式逻辑的传统，以句法为中心。功能语言学派（欧洲的功能语言学派自称“结构语言学派”，实际上是功能语言学派，跟美国的结构语言学派毫无关系）的观点与此相反，认为一种语言的根本性质是意义，而不是形式。这些意义由句法、词法等不同语法形式来表达。按照功能派的观点，不但语言系统，而且话语和篇章都值得我们注意。

当代语言学发展的趋势是由微观到宏观，突破了句本位的束缚，越来越注意语言的经验性（empirical）和社会生态性（ecological）。这种发展趋势正在深刻地影响着语言教学。本章重点谈六个问题：一、



什么是语言；二、交际能力；三、语言功能；四、话语分析；五、语体；六、非言语交际。

一、什么是语言

一种定义是一种理论的压缩形式，而一种理论又是一种定义的扩大和延伸。语言教学理论遇到的首要问题就是语言的定义。那么，到底什么是语言呢？语言学家和哲学家用了几个世纪的时间企图给语言下定义，但到现在为止，还没有找到一个完整的理想的定义。我们很容易回答"语言不是什么"的问题，但是很难回答"语言是什么"的问题。所以，有些学者认为，简单地给语言下定义是愚蠢的。虽然语言是一种非常复杂的社会现象，牵扯的因素很多，但我们毕竟对它已经有了一个初步的认识。下面列举几个有代表性的定义，借以看看我们对语言认识的程度。

我国古代有"言为心声"的说法。

《现代汉语词典》上说：语言是"人类特有的用来表达意思、交流思想的工具，是一种特殊的社会现象，由语音、词汇和语法构成一定的系统，一视同仁地为各个阶级服务。"

美国人类语言学家萨丕尔在《语言》中把语言定义为：用任意创造出来的符号系统交流思想、感情和愿望的非本能的方法。

应用语言学家汉默莱（Hector Hammerly）在《语言教学学导论》中给语言下了如下定义：语言是一个完整的、复杂的、有变化的、任意的符号系统。它首先是口头符号，用于（或通过学习后用于）一个语言社团的交际和文化框架之中。

另外，结构主义语言学和转换生成语言学关于语言的定义，已为大家所熟悉，这里不再赘述。

综合各家的定义和看法，我们可以得出以下几点初步结论：

1. 语言是一个完整的（可能是一个生成的）系统，它由语音、词汇

和语法三要素构成。

2. 语言是一套任意的符号。符号即语素(morphemes)。

3. 这些符号首先是有声的,但也可能是可见的,如体势语。

4. 这些符号具有约定俗成的意义。

5. 语言是用于交际的。

6. 语言用于一个特定的社团或一种特定的文化。

7. 语言是人类共有的。有些学者认为,语言不限于人类,所以他们在研究动物(如猩猩)的语言。

8. 语言是可以习得和学习的。人类习得语言的方式大致相同。语言和语言学习具有普遍性的特点。

以上八点,每一点都是一门或几门大学课程,可见语言的复杂性。语言的复杂性导致了语言学家们的意见分歧。如:结构主义语言学派认为语言是一套习惯,而转换生成语言学派则认为语言是一套转换生成规则,也就是语法规则。结构派强调语言的特殊性,而转换生成学派则强调语言的共同性。对语言的不同看法直接影响语言教学。

当代语言学发展很快,三年一小变,五年一大变,而且越来越抽象。作为一个语言教师要紧跟时代的脚步,了解语言学研究的成果,以便全面了解和掌握语言的性质和语言系统的发展变化,包括社会、地域、功能、结构方面的各种变化事实。

二、交 际 能 力

什么是第二语言能力?现在还没有一个明确的完整的定义。不过,我们可以从对母语或第一语言能力的认识来推测第二语言能力。那么母语能力有些什么特点呢?

1. 下意识地理解与应用母语规则。

2. 不自觉地掌握母语形式所表达的认知、情感和社会文化意义。



3. 在实际交际中，直觉地理解语言形式所表达的社会功能，而且理解语言形式服从功能。

4. 上述能力分表达和接收两种表现形式。听、读是接收，说、写是表达。听、说是在实际生活中获得的，而阅读和写作是通过正式训练而获得的。

5. 能够创造性地使用母语，可以说出或听懂从来没有接触过的话语。

6. 上述能力因人而异，具有个人特点，儿童跟成年人也有差别。

第二语言能力跟母语能力是类似的，只是获得的基础不同，方式不同，过程不同，克服困难的程度不同，地点和时间不同罢了。

美国社会语言学家海姆斯（Dell Hymes，1967，1972）第一次提出了“交际能力”（communicative competence）的概念，它包括两方面的内容：一是语法性，即合乎语法；二是可接受性，即在文化上的可行性，在情境中的得体性和实现性（就是实际上做了）。海姆斯肯定了乔姆斯基关于语言学能力（linguistic competence）和运用（performance）的区分，指出了所谓“理想的说话者和听话者”的根本弱点：脱离社会文化环境。海姆斯的理论为功能法的建立奠定了理论基础。

海姆斯和拉波夫等社会语言学家的共同特点是：研究什么人（who）在什么情况下（where）为了什么目的（why）对什么人（to whom）说什么话（what）并且得到什么结果（effect）。

近年来，社会语言学家对交际能力的研究又有了新的进展，内容包括以下几个方面：

（1）语言学能力（包括语音、正字法、词汇、语法、语义知识和听、说、读、写技巧）；（2）社会语言学能力（包括功能、意念、场合、社会地位、性别、身份、心理因素、行为语言、语体等）；（3）话语能力（就是连贯的话）；（4）交际策略（包括解释、迂回、改正、重复、犹豫、回避、猜测、语体转换、代码转换等）。

交际能力定义的扩展对认识语言教学的交际途径具有十分重要

的意义。第二语言教学不是一般的知识传授，也不是一般的结构技巧操练，而是语言运用的能力。听、说、读、写的语言技能也还不是交际能力。如果我们有这样一个认识，就会全面地训练学生的语言交际能力。

三、语 言 功 能

功能就是作用、职能，语言功能就是通过语言做什么。从功能的角度研究语言由来已久。对语言功能研究有成就的人很多，这里重点介绍两位：一位是奥斯汀（J. L. Austain），另一位是哈里迪（Michael Halliday）。

奥斯汀于20世纪60年代提出了言语行为理论（speech acts）。所谓言语行为就是交际中的功能单位——话（语）句（utterance）。根据言语行为理论，话（语）句具有下面几种意义：

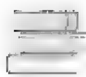
1. 命题意义（propositional meaning）　也就是言内之意（locutionary meaning），或字面意思。

2. 言外之意（illocutionary meaning）　也叫言行之力（illocutionary force），就是说话人的意图。

3. 言后之意（perlocutionary meaning）　就是说的话或写的文字对听者或读者的影响。例如：I am thirsty.（我渴了。）"渴"的生理感觉就是"言内之意"，请人给水喝的意图是"言外之意"，而听者倒水给说话者喝就是"言后之意"。

奥斯汀认为，言语行为是功能性的，是有目的的，会对听者或读者产生某种微妙的影响。他强调言语行为的结果。第二语言学习者要懂得交际行为的目的，要懂得怎样通过语言形式达到目的。例如：孩子对妈妈说："我要苹果！"妈妈说："你刚吃了一个，怎么还要？不给，过一会儿再吃吧！"小孩子的目的没有达到，也就是说没有成功。

奥斯汀是言语行为理论的创始人，他的理论对语言功能的研究影



响很大。

哈里迪(1967)对语言功能做了如下的划分:

1. 工具功能(instrumental function)　工具功能用来支配环境,目的在于引起事件的发生。如"法院判你有罪","各就各位,预备,跑","不要动炉子"等,都具有工具功能。这些交际行为可能会引起一种情况的产生。

2. 调节功能(regulatory function)　调节功能就是对事件的控制。调节功能有时跟工具功能很难区分。它的特点是:不放弃对一定权力的控制,而且维持这种控制。如批准、不批准、行为控制、制定法律等,都具有语言的调节功能特点。

3.表征功能(representational function)　表征功能就是用语言发表声明、传递事实和知识、解释或报告,即"代表一个人所看到的现实"。如"太阳是热的","总统昨天演说"等。

4. 相互作用功能(interactional function)　相互作用功能用于社交的维持。马林诺斯基称为"交感谈话"(phatic communion),它是交流功能的一部分。成功的交际需要有有关俗语、行业语、笑话、民俗、文化用语、礼仪用语和其他社交等关键因素。

5. 表达个人的功能(personal function)　用于个人表达感情、个性、内心反应等。

6. 启发式功能(heuristic function)　常用问题的形式表达,借以引起回答。儿童认识世界就是用这种方法。

7. 想像功能(imaginative function)　用于创造想像系统或思想。讲故事,说笑话,或写小说,都用想像功能。使用语言纯粹为了娱乐,如用绕口令、双关语、都是想像功能的表现。

以上功能不是互相分离的。一个话(语)句可能同时包含许多不同的功能。语言形式与功能不是一对一的关系。

语言是民族的,而功能却是全人类的。就是说,功能具有普遍性,因此,不同语言的教学可以有相同的功能大纲。一种语言究竟有多少

功能或言语行为？现在还说不清楚，有人估计有 10000 种。功能也是有系统的，国内外学者正在调查、统计这个功能系统，功能大纲就是这种研究成果的体现。

语言教科书里常用以下功能项目：(1)问候、分别、邀请、接受；(2)敬意、祝贺、赞扬、引导、悦人、夸张；(3)打扰；(4)要求；(5)躲闪、撒谎、转移责备、改换话题；(6)批评、申斥、讥笑、侮辱、威胁、警告；(7)埋怨；(8)诅咒、否认；(9)同意、不同意、争论；(10)劝说、坚持、建议、提醒、主张、忠告；(11)报告、评价、评论；(12)命令、请求；(13)问题；(14)同情；(15)道歉、请求原谅。

所有这些交际行为都包括在哈里迪所说的 7 种功能里。这些日常用的交际行为需要语言知识。必须学习交际行为的异同，必须去辨认各种交际行为的合适语境。用语言形式表达这些功能是第二语言学习者全部语言特点的一部分。

四、话 语 分 析

先说说什么是话语。话语(discourse)就是连贯的话。它是语言运用的实例的总称，是体现交际行为结果的语言。有的学者把书面话语称为“篇章”(text)，合在一起称为“语篇”。

话语常指较大的语言单位，如段落、会话、采访等，基本特点是大于句子(above sentence)。

威多森(Henry G. Widdoson)将话(语)句(utterance)跟句子区分开来，认为话(语)句是话语的基本单位，也就是言语的基本单位，而句子(sentence)是语法的基本单位，也就是语言的基本单位。这种区分是很有意义的。

话语分析就是对话语的功能分析。这是一种动态的分析，它区别于结构主义的静态分析。语言是大于句子的现象，只有通过话语才能充分地表达和理解语言所包含的意思。话语分析注重句际关系、超句

子关系（intersentential and suprasentential relations），强调语境（context）。语境包括：具体的上下文；参与者的认知变量及相互关系；交际的目的、时间、地点；社会文化背景。

早在20世纪20年代，布拉格学派就很注意语言的交际功能，抓住话语是传递信息的特点；伦敦学派很注意语言的使用环境；最早提出“话语分析”的是美国语言学家哈里斯（Z. Harris，1952）。话语分析在前苏联和东欧一些国家被称为“话语语言学”。话语分析是社会语言学的一个分支，它突破了结构主义语言学“句本位”的框框，被誉为是语言学上的一次“革命”，对语言教学影响也很大。不过，话语分析牵扯到语言学、心理学和社会学等理论，正在发展过程中，还很不成熟。

话语分析跟我国传统的篇章学有所不同：前者重口语，后者重文章；前者重功能，后者重篇章结构。

了解了什么是话语分析以及它的发展历史之后，我们再根据国内外一些学者的研究成果，举例说明话语分析的种类。话语分析主要有以下三种：

1. 话语语法分析　这实际上是句法分析的扩大，研究句际语法关系，即所谓显连（cohesion）。过去一般讲语法，到句子为止，句子是最大的语法单位，因此句子只有结构分类，没有功能分类。其实这是一种老框框。若干句子组成一个段落，句子和句子之间不仅有意义上的联系，也常常有形式上的联系。许多语法现象只有在话语里才看得清楚，语法受话语影响。例如：汉语中的“了”在什么时候用，在什么时候不用，在什么时候可用可不用，是一个很令外国留学生伤脑筋的问题。所以，有的留学生对老师说：“我‘了’你不‘了’，你不‘了’我‘了’；该‘了’你不‘了’，不该‘了’你‘了’，看来，这个‘了’我永远也‘了’不‘了’‘了’！”请看下面的四个句子，都可以用“了”：

（1）我们不知道谢力住的房间，问了问护士才找到了。

（2）谢力看见了我们很高兴。

（3）谢力告诉了我们他住院的情况。

（4）我们看完了谢力就回来了。

但是，将上面四句话合在一起，组成一段话语后，有些“了”就省略了：

我们不知道谢力住的房间，问了问护士才找到□。谢力看见□我们很高兴。他告诉□我们他住院的情况。最后，我们看完□谢力就回来了。

如果我们总结出几条在话语中使用“了”的简明规则，就会解除学生的困惑。

2. 话语语义分析　分析句际语义联系，即所谓隐连（coherence）。这种语义关系用语法分析是不解决问题的。

例 1　（A：乘客　B：售票员　语境：在车上）

A：咳，同志！万寿路多少钱？

B：哪儿上的？

A：刚上。

B：一毛五。

例 2　（A：学生　B：店员　语境：酒店）

A：May I have a bottle of mich？（我可以买一瓶 mich 酒吗？）

B：Are you twenty one？（你够 21 岁了吗？）

A：No.（不够。）

B：No.（那不行。）

例 1 和例 2 的语义结构是相同的，即：

A：Q_1（问题$_1$）

B：Q_2（问题$_2$）

A：A_2（回答$_2$）

B：A_1（回答$_1$）

这两个例子都不是一问一答，但语义联系是紧密的。

例 3　A：What time is it？（几点了？）



B：Well，the postman's been already.（啊——，邮递员已经来过了。）

表面看来，这一问一答似乎没有联系，实际上双方已有共同的了解，即知道邮递员来的时间。

例 4　A：So can you please come over here again right now?（那么你能马上再到这儿来吗？）

B：Well，I have to go to Edinburgh today sir.（啊——，先生，我今天得去爱丁堡。）

A：Hmm. How about this Thursday?（嗯。那么这个星期四怎么样？）

现在，让我们讨论一下这段对话在语义上的几个问题：(1)是不是对话的开始？显然不是。(2)是不是对话的结束？不是。(3)B 有没有去过 A 处？去过，从"再到这儿来"可以看出。(4)是客气的邀请还是指令？带指令性，可以从"马上"看出。(5)谁的身份高，谁的身份低？ A 的身份高，可以发指令，B 不敢正面拒绝。(6)谈话的地点在不在爱丁堡？不在。(7)谈话的时间是不是星期三？不是，在星期三之前。(8)谈话者是什么性别？ A 是男性，从 B 称"先生"看出。由此可见，话语的语义是非常丰富的，只有进行语用分析，才能充分揭示这种语义。这种语义还有别于传统语义学中的词汇意义，语用学正是研究这种语义的。语用学十分重视研究语义学以外的语义，即指示系统（deixis)、蕴涵（implicature)、前提或假设（presupposition)、言语行为(speech act)和话语结构。所以，话语分析也是语用学的重要组成部分。

例 5　一些学者通过语义分析的研究得出：汉语是话题明显的语言（topic-prominent language)，而英语是主语明显的语言（subject-prominent language)。英语句要有主语，而汉语经常省略主语，但话题和话题连锁(topic chain)在话语中起支配作用。所谓话题，就是话语信息结构中的主题，是描述的对象，跟解释(comment)相对。话题的

特点是：位于句首；可以在话题后停顿；话题是定指性的（或假定为定指性的）；介词结构也可以作话题。如：

张三 我已经见过了。（═话题，—主语，以下同）

这棵树 叶子很大。

我喜欢吃苹果。（≡话题和主语合一）

那本书出版了。

昨天 雪下得很大。

在台北可以吃得很好。

面 我喜欢吃辣的。

象 鼻子长。

话题是谈话的要素，它的主要作用是：第一，使前后句子发生关系。第二，使前后话题相互作用，形成对照，如：衣服新的好；朋友旧的好。第三，话题相互指涉（coreference）。在汉语中，如果话题和主语不一致时，话题决定后句的名词指涉。如：那棵树 叶子大，（所以）我不喜欢________。这里空格显然应该填"那棵树"，而不是"叶子"。由于话题决定后面的指涉，所以几个句子谈论同一件事或共一个话题，那是常有的事。话题的范围跨越句子界限，但主语不兼作话题时，它就会受限于所在的句子。

对于话题（有的称为主题）和主语尚有不同看法。赵元任先生把二者混而不分，周法高、李讷、汤姆逊等先生主张分开。但从应用语言学的角度来看，话题的引入给汉语教学带来极大的好处和便利。在教学中，引导学生抓住话语中的话题，也就抓住了话语的中心意思。同时，我认为，汉语是形态标志不发达的语言，语义分析显得格外重要。

3.话语交际分析　就是分析话语的结构规则，参与者如何相互作用等。目前，分析的重点多在会话方面，其原因是：口语是第二语言学习的首要目标；口语是基础，多数口语会话规则也适用于书面语；书面语是高度技术性的语体，要作专门的分析。



日常会话一般使用中、低语域(register)，是语言学生首先要掌握的。那么支配会话的规则有哪一些呢？各种语言有所不同，但以下几个方面是研究会话规则的学者的共同兴趣所在：

(1) 如何引起注意(attention getting)，包括语言手段和非语言手段。

(2)如何开始谈话(topic nomination)，如问问题，作陈述等。

(3)如何进行谈话(topic development)，如话题澄清，转移、回避、打断、纠正、重叠、轮流等，这些都受社会文化因素的影响。

(4)如何结束谈话(topic termination)，包括语言手段和非语言手段。

会话规则也得学习，不学就不会。比如中国人常有迂回式的思维特点，请人办件事，常常先谈气象学(天气)，再谈历史学和关系学(拉关系)，第三谈社会新闻(小道消息)，最后在说了“我该走了”之后，才说出真正的目的：“啊，有一件小事儿差一点儿忘了，请您给孩子写一封到国外学习的推荐信。”欧美学生一般习惯于直接式的思维方法，对这种迂回式的思维方法不习惯，因而在实际交际中很容易造成阻碍。他们不知道怎样开始谈话，怎样进行谈话，怎样结束谈话，所以只好不做声。有一次，一个美国女学生在我后边走，离我很远。她想叫我留步，问我一个问题，可就是不知道应该怎样叫我停住，只好喊：“请问，请问！”而且还把“问”说成了“吻”。这当然很不得体。同样，中国学生在国外也是这样。例如：中国学生在美国，到办公室找导师谈话，坐的时间要比美国学生长一倍，原因就是不知道应该怎样告别，所以，话谈完了，还坐在那里不动。

汉语会话规则的研究正在进行，研究的主要方法是社会语言学的调查统计法。这里介绍一个调查研究的实例。有一个美国应用语言学研究生，想了解两个陌生的异性中国人怎样开始、进行和结束谈话，于是请我和另外一个女学生到语言实验室去。我们两个人刚坐下，那个美国研究生对我们说：“对不起，我忘了一件东西，你们先坐一会儿，

我去取去。”过了半个小时，她回来了，对我们说：“我的调查完了，谢谢！”原来她把开着的录音机放在没开的录音机的后头，使我们造成错觉，以为工作还没有开始，于是自由地交谈起来。这种调查是真实的。

五、语 体

语体(style)或语域(register)是为特殊目的服务的语言变体，是一种“语境方言”(situational dialect)，它不同于社会方言(social dialect)和地域方言(geographical dialect)。语体的不同取决于语境，也就是话题、听众、话语形式(说还是写)和场合。跟知心朋友谈心和跟领导谈工作，使用的语体就不一样。操母语的儿童和成年人最大的不同就在于前者不能根据不同场合和对象使用不同的语体，而后者能够使用。

美国语言学家鸠斯(Joos，1967)把语体分为以下五种：

1.演说语体(oratorical or frozen)　这种语体用于公众场合的演说，措辞预先充分准备，语调有些夸张，多用反诘句。

2.审慎的正式语体(deliberative or formal)　也用于公众场合的演说。因为听众多，无法跟他们进行有效的交流，主要靠一个人说。这种形式不像演说语体那样注意修辞。最典型的是大学里的学术讲座。

3.商谈语体(consultation)　一般用于正式的对话，如贸易洽谈、医生跟病人的谈话等。

4.非正式语体(casual)　用于朋友、同事或家庭成员之间的谈话。在这种语境中，谈话无需戒备，社会性界限也较少。

5.感情语体(intimate)　用于家庭、情人和知心朋友之间的谈话。这种语体完全没有任何社会性抑制，完全倾心。

语体范畴也适用于书面语。书面语一般用更审慎的语体，分政论



语体、科技语体、广告语体、公文语体和文艺语体等。这类语体复杂、精密，句子较长，固定格式较多，有文言成分。但给朋友的书信、笔记和文艺作品的对话又比较接近口语，语域较低，语用变化也较少。口头语体伴随体势语，使用较多的叹词、语气调、象声词、快速语，语句较短，修饰语较少，简缩和省略形式较多。在非正式谈话中，常有犹豫、重复、改说、发音错误，常出现半截句，在较为正式的谈话中，语域较高，常有不自然的语音。

语体的使用跟文化背景很有关系。例如：一般人认为，英国人倾向于接受较高的语域，而美国人倾向于接受较低的语域。学过英国英语的人初到美国，感到美国人说的英语像乡下英语。中国留学生对美国教授在语言和举止上的“随便”也会有些不习惯。

在第二语言教学中，语体教学是一个很重要的问题。语体不对，会影响交际。对亲密朋友用正式语体，会使朋友疏远；对客人使用太低的语域，客人会感到你不严肃，甚至是一种侮辱。一个操母语的人也不是对母语中的所有语体都熟悉，更何况是学习第二语言的人。侧重于什么样的语体教学要看学生对象和他们的培养目标。一般说来，对初学者来说，应该从一种中性的语域（neutral register）开始。在汉语语体教学中，应该防止两种倾向：一种是太书面化，也就是语域太高。由于不少教材的课文是由现成的文章改写而成的，所以课文中的人工书面语成分比较多，不容易上口。近年来编写了不少口语教材，弥补了过去教材的不足。但是又要防止语域太低的倾向。有一个外国留学生在公共汽车上跟乘客聊天，乘客夸奖他中国话说得不错，他却回答：“好个屁！”车上的人笑得前仰后合，面部表情不可言状。当然，作为一个外国人，能说“好个屁”实属不简单。但是仔细一想，他说得不得体，原因是语域太低。又如一个西方汉学家，在招待会上见到了他多年没见的中国老朋友，向他问候说：“老小子，你还没死呀！”也不得体。为了进一步说明这个问题，我再举一个真实的例子——两个汉语教师在校园里有下面一段对话：

A:你最近发福了,肚子大起来了!

B:咳,咱这肚子哪比得上您那肚子!您肚子里净是学问,咱这肚子,半肚子臭屁半肚子屎!

A:(大笑)……明儿个考试有把握不?可别烤煳了!

B:嗨,老太太擤鼻涕——手拿把攥儿!

大家看,这两位教师是什么性别?他们的关系怎么样?这里的语体合适不合适?如果把对话者换成中国教师和外国留学生或者两个外国留学生,看这种语体合适不合适?恐怕要出问题。

因此,第二语言初学者最好还是先学习中性语域,所谓中性语域,就是精选的口语,是各种语体的共核(common core),然后再学习常用语体。总之,语体教学要把握住语体的重点和特点。

六、非言语交际

非言语交际是人与人之间用非言语因素进行的信息传递过程。

非言语交际一般分以下几类:

1. 动态无声的,即身体各部分的动作,如头、脸、躯干、肩、臂、腕、手、手指、臀部、腿、踝、脚、颈部等的动作。据有人估计,人的面部表情有25万种之多。求职人员的面部表情可以传达55%的信息。

2. 静止无声的,如站、坐、蹲、倚靠姿势、体距、呼吸、气味、体魄、装束、眼镜、发型等。

3. 有声的,如音调和节奏的变化。

非言语交际主要表现为体势语。据有人统计,人在情绪和态度方面,93%的信息是由体势语和音调来传递的,只有7%的信息是由语言来传递的,可见体势语的重要。体势语的作用主要表现在以下几个方面:

1. 重复(repeating) 如指路。



2. 相反（contrasting） 嘴里说“不”，眼里却表示“是”。所以说，体势语更真实。

3.代替（substituting or replacement） 不说话，只有体势语，“此时无声胜有声”正是这种情况。

4. 补充（complementing） 一边说，一边带体势语。

5. 强调（accenting） 如讲话伸拳头。

6. 调节（regulating） 话没讲完，用体势语向别人示意，不让别人打断。

不同语言有不同的体势语。例如：

1. 眼触（eye contact） 美国人谈话时看对方的脸，不看就意味着忽视，日本人不看对方的脸，而看脖子。中国人可以看对方，但也不能死盯着人家的脸或眼睛。

2. 空间距离（proxemics） 美国人认为，跟陌生人的体距应不少于 20~24 英寸（约折合 51~61 厘米），否则就算触犯习俗。所以在电梯、地铁里，常听到美国人说“对不起”。北美人喜欢稍远的体距，而拉丁美洲人喜欢近体距。所以在晚会上，常看到北美人直往后退，而拉丁美洲人直往前走。在公司办公室里，女秘书和打字员常利用桌子或打字机来保持跟老板或其他人员的体距。

3. 衣着打扮（artifacts） 俗话说：人是衣裳马是鞍。在公共场所参加社交活动，化妆、打扮表示一个人的社会地位、个性特点，衣着打扮可以传递信息，消除障碍，活跃气氛。

4. 身触（kinesthetic modality） 就是动手动脚，各民族有不同的习惯。

5. 嗅觉方式（olfactory modality） 一般人认为，汗臭味和口臭是接受不了的，但有的民族喜欢汗臭味，越闻到汗臭味越感到亲切。

6. 手势（gesture） 美国人以拇指和食指作成一个圆圈“○”表示“好”，日本人以此表示“钱”；而拉丁美洲人以此表示下流动作。

不了解不同语言里的体势语的差异，很容易造成误解，影响交际。



例如：拉美、北美的女孩子爱微笑，以此表示优雅，避免过分严肃、拘谨，但常被外国人误认为是卖弄风情、性挑逗，甚至遭尾随，结果等女孩子叫警察干预时，尾随者才真相大白。

汉语中的体势语是很丰富的。例如，翘大拇指、伸小拇指、伸食指、拍胸、以食指指鼻子、伸拳、拍桌子、拍肩、拍臀部、招手、低头、摇头、倒背手、仰头、腿交叉、拍大腿、吐唾沫等都有各自的含义。在汉语节目表演会上，我们常看到一些外国留学生，汉语说得不错，但是动作、表情却是外国式的，看起来有点滑稽。

思考题

1. 什么是交际能力？它跟语言技巧、语言技能有什么不同？

2. 什么是语言功能？功能与结构的关系如何？功能是有系统的，是可以调查统计的。你认为这个看法对不对？为什么？

3. 为什么说话语分析是语言学研究上的一场“革命”？

4. 话语分析主要分哪几类，对第二语言教学有什么意义？

5. 录若干段实际会话，总结出汉语会话的一般规则。

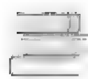
6. 录几段外国学生的会话，分析他们话语中的问题。

7. 语体分哪几种，对外国汉语初学者进行语体教学，应从哪种语体开始？为什么？

8. 分析汉语课本中的语体，找出需要改进的地方。

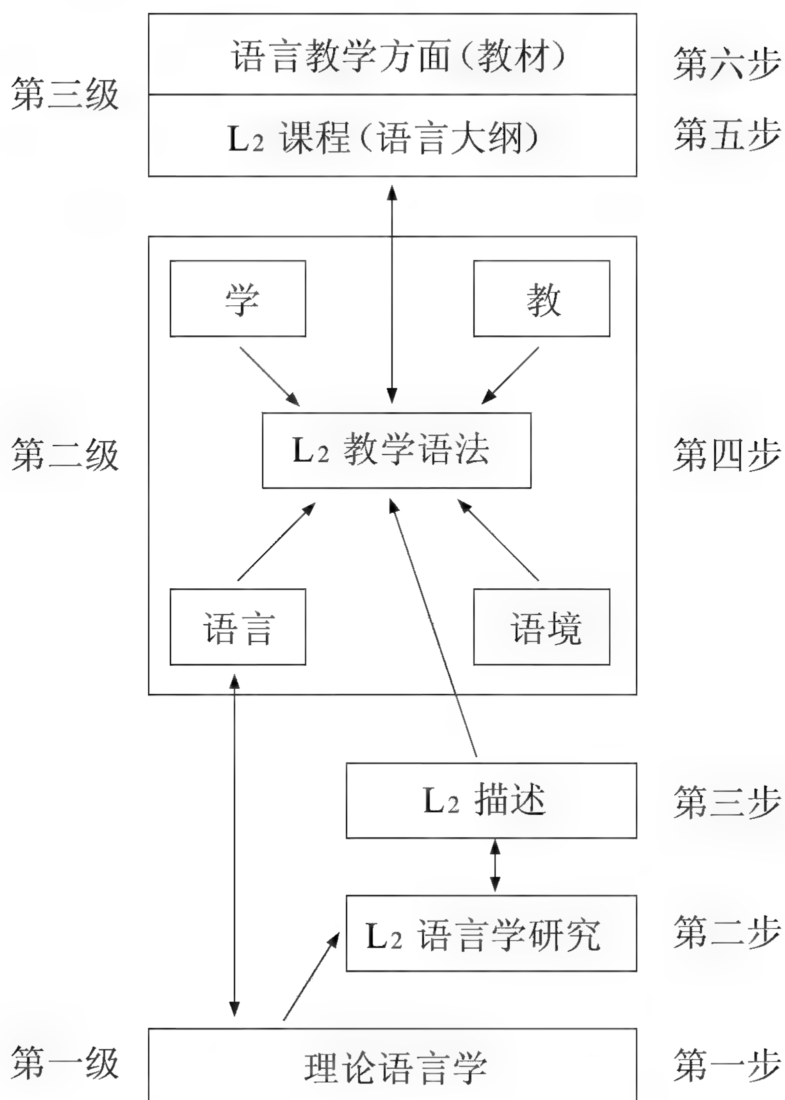
9. 体势语在交际中起什么作用？

10. 总结常见的汉语体势语。



附录一：

语言学和语言教学的相互作用表



L2：第二语言

说明：此图表由斯登(H. H.Stern)设计，用来分析语言学和语言教学的相互关系，其主要内容与分析步骤如下：

1. 语言学理论　语言概念、语言性质与特点。

2. 语言描写

第一步：从理论语言学中找出在特定语言中可利用的普遍而基本的概念范围和研究方法。

第二步:对特定语言的语言学进行研究。

第三步:对特定语言进行全面的描写。

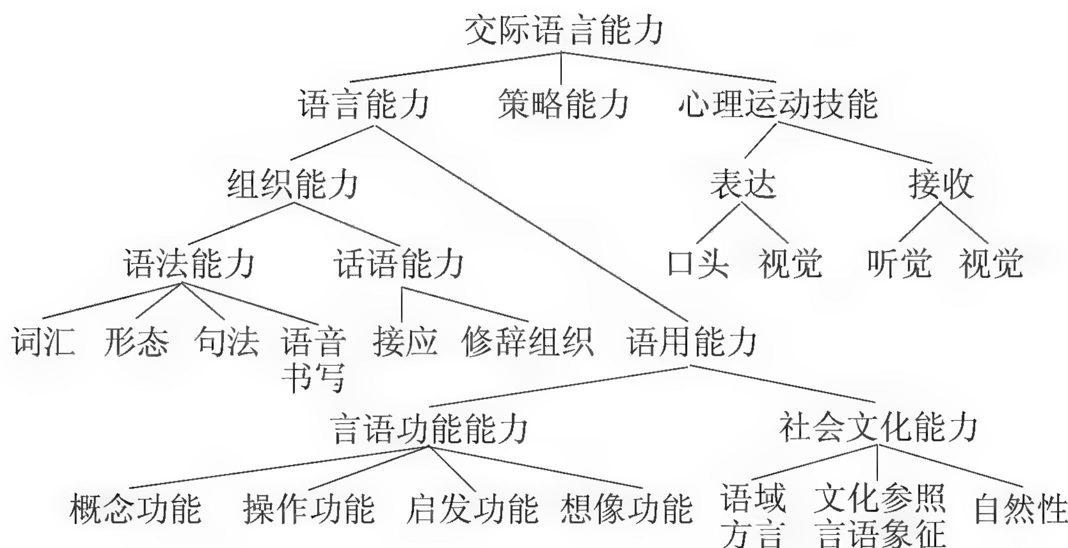
第四步:确定特定语言的教学语法,对选择的语言项目作出解释。

第五步:以特定语言的教学语法为资源,设计课程,安排教学顺序,对语言教学进行评估。

第六步:考虑特定机构、特定教学的需要。

附录二:

交际语言能力说明框架(Bachman)



参考文献

1. H.Douglas Brown.Principles of Language Learning and Teaching.Prentice-Hall,Inc.,1987

2. Stephen C. Levinson.Pragmatics.Cambridge University Press, 1983

3. William Labov. Sociolinguistic Patterns. University of Pennsylvania Press, 1972

4. Charles N. Li & Sandra A. Thompson. Mandarin Chinese. University of California Press, 1981

5. 赵元任.中国话的文法.北京:中央大学出版社

6. 黎天睦.现代外语教学法.北京:北京语言学院出版社,1987

7.黄宣范.语言哲学.文鹤出版有限公司, 1984



8. 柯杜霍夫.普通语言学.常宝儒等译.北京:外语教学与研究出版社,1987
9. 刘伶等.语言学概要.北京:北京师范大学出版社,1987
10. 毕继万.中外文化比较.
11. 盛炎.一个新型的初级英语教学大纲.山东外语教学.1984(4)
12. 盛炎.交际性原则在汉语教学中的应用.美国中文教师协会会刊,1986(10)
13. 祝畹瑾等译.社会语言学译文集.北京:北京学出版社,1985
I4. 中国华东修辞学会.复旦大学语言学研究所.语体论.合肥:安徽教育出版社
15. 非言语交际.北京晚报, 1988-10-17
16. Malcolm Coulthard.An Introduction to Discourse Analysis.Longman,1977
17. 盛炎.周法高先生传略.晋阳学刊,1988(5)
18. 韩礼德.二十世纪语言学发展方向
19.H.H.Stern.Fundamental Concepts of Language Teaching.Oxford University Press,1983

第二章　心理学与语言学习（一）

第一代应用语言学重在研究“教”，出现了各种外语教学法流派。有影响的教学法流派都以一定的心理学为理论基础。如：直接法的心理学基础是儿童心理学，听说法的心理学基础是行为主义心理学，认知法的心理学基础是认知心理学，社团语言学习法的心理学基础是人本主义心理学。许多有影响的外语教学法都是心理学家所创造的，如暗示法、默教法和全身反应法。

20世纪50年代末、60年代初，应用语言学的研究进入了一个新时期，这就是第二代应用语言学。第二代应用语言学研究的重点由“教”转向“学”，把“学”作为研究的出发点和重点。“学”是教学理论研究的核心，所以说，没有“学”，也就没有第二代应用语言学。

在第二语言教学中，在处理“教”与“学”的关系上，“学”是基础，是重点，“教”服从“学”，以“学”来调整“教”，“教”的最根本的作用是引起“学”，而真正的“学”发生在学生“使用”的时候；在处理教师与学生的关系上，以学生为重点。学生是矛盾的主要方面，教师是辅助者、促进者。“教师中心论”的旧传统必须打破。如果没有这样的认识，教师的指导作用是发挥不好的。以学生为重点并不意味着取消教师的指导作用，让学生牵着鼻子走，而是向教师提出更高的要求。辅助、促进、引起学生学习比以教师为中心的“精彩表演”要难得多。由此可见，抓住了“学”，也就抓住了关键所在，也就找到了解决问题的钥匙。

这两章重点谈一下语言学习过程和语言学习者这两个相互关联



的问题。这两个问题都属于心理学的范畴,这里分四个方面谈:一、习得与学习;二、第一语言习得及其理论;三、第一语言习得与第二语言学习对比;四、第二语言学习者心理分析。

一、习得与学习

一般传统的看法,认为“学习”是通过研究、实际经验和教学而获得一门学科的知识或一种技能。心理学家认为,学习是指动物和人的经验获得及行为的变化过程,而人类学习是一种来自经验的在知识或行为上相对持久的变化过程。综合分析关于“学习”的各种定义,可以概括为以下几点:

1.学习是获得。

2.学习是信息或技能的保持。

3.保持包括储存系统、记忆、认知组织。

4.学习包括能动地、自觉地、精力集中地参与有机体内外的活动。

5.学习是相对持久的,但也是容易遗忘的。

6.学习包括一些实践形式或强化实践。

7.学习是行为的变化。

“学习”这个概念涉及到许多心理学研究课题,如学习过程、感知、记忆储存、回忆、学习策略、风格、强化、实践、遗忘等理论。

学习的类型随着学习的内容和主题的不同而有所不同。一个复杂的学习任务,如语言学习,会用到多种学习类型。根据美国心理学家加涅(Robert M. Gagnй)的看法,学习分以下几种类型:

1.信号学习(signal learning) 学习对某一种信号作出某种反应。这就是巴甫洛夫的经典性条件反应,如狗听见铃声就分泌唾液。在第二语言学习中,对某些语言项目作出某种认知、情感、言语或非言语反应就属于这种学习。

2.刺激-反应学习(stimulus-response learning) 对一个有区别的



刺激作出准确的反应。所学习的是联结，即情境与反应的结合，或叫做有区别的操作，有时也叫做工具性反应。例如，饿耗子学会操作杠杆而获得食物。斯金纳的操作条件反射学习就属于这一种。第二语言学习中的试说、改错，逐渐接近目的语的发音，词语学习就属于这一类型的学习。

3.连锁学习（chaining） 形成两个或两个以上的刺激反应的联结连锁，也就是形成一系列刺激-反应的联结序列。这种学习的条件，斯金纳也作了描述。在第二语言学习中，语音序列、句型练习就运用这种类型的学习。几个反应连在一起，反应不是直线式的，而是分层次的。

4.言语联结学习（verbal association） 就是形成一系列连续性的言语联结，它与其他行为连锁基本类似。但是，语言的呈现使这种类型的学习变得很特别，因为它的内部联系是由已学过的语言中挑选出来的。这一学习类型有时不作为一个独立的类型，常并入原理学习。在第二语言学习中，言语与非言语连锁的区别即属于这一类。

5.多种辨别学习（multiple discrimination） 学会对许多表面上类似，实际上不同的刺激作出不同的识别反应。每一个单一的刺激-反应的联结是简单的，但是多种刺激-反应的联结一起，就会互相干扰，需要加以识别，在第二语言学习中，进行两种语言的对比就属于这一类。多义词、近义词的辨析特别需要这种学习。

6.概念学习（concept learning） 学会对同一类、但差别明显的刺激作出同样的反应，学会对整个一类事物作出识别反应。第二语言学习中的句法和会话规则学习就属于这一类。

7.原理学习（principle learning） 原理或原则是由两个或两个以上的概念连锁组成的，它的功能是组织行为和经验。用奥苏贝尔（Ausubel）的话说，一个原理就是一个包容物（subsumer，又译为类属者），也就是一组相关联的概念。所以，原理学习就是形成多个概念连锁。第二语言学习常用到这种概念扩大的学习。



8. 解决问题的学习(problem-solving) 学会用已有的概念和原理，有意识地解决问题。这自然要靠内在的思维。在第二语言学习中，常遇到类似代数题、智力题那样的问题，需要想办法解决。解决问题会涉及到八种学习类型的创造性的相互作用。

以上八种类型的学习，前五种显然属于行为主义的理论框架，而后三种属于认知学习理论的框架。这八种学习类型都与第二语言学习有关，前五种类型适合较低水平的学习，后三种适合较高水平的学习。

近年来，随着语言教学理论研究的深入发展，不少学者把"学习"跟"习得"区分开来。"习得"(acquisition)一词由来已久。较早对这两个概念进行区分的是兰姆波特(Lambert，1966)，而后科德(S. P. Corder，1973)和克拉申(S. D. Krashen，1978，1981)又进一步加以区分，并强调区分的意义。

那么什么是"习得"呢？它跟"学习"究竟有什么不同？为什么要区分这两个概念？

许多学者认为，"习得"是小孩子不自觉地自然地掌握母语的过程和方法。"习得"是一种特殊的过程，使用特殊的方式：

1. 小孩子有一种内在的语言学习能力。

2. 小孩子不必专门教，也不必专门给他们纠正错误。

3. 小孩子用接触(expose)语言的方式学习。

4，语言学规则的掌握是无意识的。

5. 小孩子运用语言交际。

6. 习得过程由不自觉到自觉。

总之，"习得"不注重语言形式，而注重意义，过程由不自觉到自觉；而"学习"一般是在学校环境中有意识地掌握第二语言的过程和方式，它注重语言形式，过程由自觉到不自觉(即自动化熟巧)。

心理学家、语言学家和应用语言学家注意区分这两个概念，目的在于探索母语习得的规律和方法，以此作为第二语言学习的借鉴，改

进第二语言教学。

有些学者把语言环境作为区分“学习”与“习得”的主要标准。如：斯登（H. H. Stern,1983）作了如下区分：

语言环境 方式	课　　堂	目的语环境
学　　习	主 要 是	基本不是
习　　得	基本不是	主 要 是

他认为，最理想的方式是自然的语言环境和教育手段相互补充。按照这种比较宽的“习得”定义，那么，儿童获得母语、儿童获得双语、成年人在目的语环境中获得目的语（条件是自然语言环境），都算是“习得”。

20世纪70年代以来，语言教学理论研究的重点由“教”转向“学”，强调以“学”为重点。不少学者认为，第二语言学习者不是被动地服从教师的主观安排，而是像小孩子习得母语一样，也有一个所谓的“内在大纲”（built-in syllabus），他有自己的获得目的语的路线（route）。如果教师输入的东西不符合“内在大纲”要求，学生就不会接受。因此，我们的语言教学应该满足学生的需要。从这个意义讲，“学习”又跟“习得”一致。所以，有些学者把第二语言学习也称为第二语言习得。

其实，“学习”与“习得”的区分是相对的，二者不能截然分开。在学校环境中，第二语言初学者“学习”的成分多一些，而随着语言水平的提高，“习得”的成分会逐渐加大。外国留学生在中国学习汉语，“学习”和“习得”方式兼而有之，比较理想的方式是把二者有机地结合起来，而且要逐渐加大“习得”的成分，以期最后形成汉语自动化熟巧。

二、第一语言习得及其理论

应用语言学家研究第一语言习得的目的在于更好地探索第二语言学习的规律，增强教学效果。



第一语言习得的研究主要指儿童习得母语的研究。18世纪末期，德国哲学家伙特里克(Dietrich Tiedemann)对他的小儿子的心理与语言的发展做了观察和记录。在以后的半个世纪中，儿童语言的研究局限在词的类型划分上。到了20世纪60~70年代，开始系统地分析儿童语言，探索人类语言习得心理过程。近20多年来，其主要成就是用转换生成的模式来解释特定语言的习得，探求语言习得的普遍性。现在，可以毫不夸张地说，成千上万的语言学家、心理学家、社会学家和生物学家都在从自己学科的角度来研究第一语言习得这一奇妙的现象。

婴儿呱呱坠地，过几周就会用哭声和打嘟噜来引起人们的注意。作为母亲，很快就会辨别由疼痛而引起的哭声和由饥饿而引起的呼喊声。孩子因寂寞、厌烦、疼痛、饥饿而啼哭，当母亲喂他的时候，他就会满意地打嘟噜。以后，他很快就会懂得，可以用声音引起他所需要的事情发生。

多数婴儿到了6周左右，会出现第一次真正的微笑，母亲报之以微笑。这种微笑标志着交际的开始。在这以后，父母跟孩子说话，逗乐，孩子很快会使用一些滑稽可笑的“语言”。父母越鼓励，孩子越肯说。如果重复他的“话”，他就会意识到，自己做事很聪明，要继续做下去。

孩子的“话”是通过听和模仿学的。3个月的婴儿会留意各种声音，父母的声音能止住他的哭声。

到6个月，婴儿虽注意力不集中专一，很容易分散，但对周围发生的一切都很感兴趣。一个正常的婴儿，听到一种声音时，会把头转向声音的方向。他虽然不懂词的含义，但可以从父母的面部表情和语气中知道是高兴还是生气。婴儿的面部表情会显示出他怎样地感兴趣。他会咿咿呀呀地模仿父母的话。父母的正常谈话对婴儿影响很大。

婴儿的兴趣和学习在很大程度上跟嘴有关。婴儿长出门牙后，他的嘴就有了新的“感知”。他抓到什么玩具，就会去啃它，吸它，吹它，



嚼它，广泛地探索它。

婴儿接近或满一岁时，会第一次使用真正的单词话语（single-word utterances)。在父母的鼓励下，他不断地重复“妈妈”、“大大”。当婴儿第一次发这些声音时，并不知道其含义，但经父母重复，他就会逐渐懂得，一种声音或一个词，是一种事物的名称。他第一次使用的词是他所熟悉的人的名字、动物或东西。他大量地使用嗓子，模仿成人的话。

婴儿听懂的话比会说的话要多得多。婴儿很快学会“不”的意思。如果母亲对他说“给你妈妈球”或“跟爸爸再见”，可以观察他的反应。

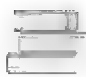
婴儿满 18 个月（即一岁半）后，会说双词话语（two-word utterances)，词汇量会增加到十几个，很快学会把两个词放在一起说，如说：“爸爸哪儿？”“走了!”这就是所谓电报式的语言。两岁的孩子能叫出五官和身体各部位名称，把词连在一起问问题，一连串的问题常常把父母弄得筋疲力尽，直到孩子的好奇心得到满足为止。

两岁半的孩子会使用连接语法（connective grammar)，开始使用代词，叫自己是“我”。在这以前，用自己的名字代替“我”。三岁的孩子，谈话相当自由，词汇量可达 800 ～ 900。喜欢跟别的孩子一起玩，进步很快。

孩子到了四五岁，可以使用递归语法（recursive grammar)，意识到有一个规则体系，并且能重复使用。不但知道说什么，还知道不说什么，了解语言的社会功能。一个正常的学龄前儿童，不管母语如何复杂，都毫无困难地运用自如。没有一个汉族儿童不会用“了”、“着”、“过”，不会用“把”字句、“被”字句，而这对外国学生来说是很困难的。

儿童语言发展过程大体上如上所述。但在现实生活里，各阶段并不是严格划分的，常常有重叠现象，而且各种语言是不同的，习得过程也许会有差异，有待于专家进一步研究。

对儿童习得母语的奇妙现象如何解释，有各种不同的理论，以下就几种有代表性的理论加以评述：



1.行为主义理论 也就是刺激-反应论。

行为主义理论分经典行为主义和新行为主义。经典行为主义来自经典性条件反射。经典性条件反射学说是俄国生物学家巴甫洛夫创立的。他所做的条件反射实验是这样的:把狗用绳子固定起来,在按铃或节拍器的同时,将肉松等食物送入狗的口中。这种操作经过多次重复后,狗只要再受到铃声或节拍器声的刺激就开始分泌唾液。这种反射叫做条件反射,或叫做条件反应。铃或节拍器的响声是条件刺激。将食物放入狗的口中,必然会引起唾液分泌,这种反射叫做无条件反应。食物是无条件刺激。无条件刺激和条件刺激同时给予,叫做强化。这个过程叫做条件反射过程,也叫做强化过程,或者叫做习得过程。在这个过程中,条件刺激(铃声或节拍器声)从中性变为能引起反应的刺激(代肉松)。

条件刺激和无条件刺激的时间关系的接近是经典性反射的重要的决定因素。二者呈现的时间先后相差不到一秒钟,最容易形成条件反射。

经典性条件反射注重刺激与反应的联结,尤其注重刺激,并依靠刺激来控制反应,从控制刺激的观点出发来了解人类行为,包括学习。

美国心理学教授华生(J. B. Watson)在巴甫洛夫经典性条件反射学说的基础上,创立了行为主义理论,心理学上称为经典性行为主义理论。他认为,习惯的养成跟刺激与反应的条件化(制约)两者之间没有什么不同,主张用条件反射理论来重新安排习惯养成问题的整个实验计划。他的研究严格限制在可观察到的行为变化方面。刺激与反应之间的联系是直接的,不存在心理、意识中介。他还认为,无条件反应是非习得反应,人生而有之,而条件反应是学习得来的反应,是由于在学习过程中,通过条件化(制约的)过程,把非习得的反应(行为的元素)组织起来而成的。人类的复杂行为是通过刺激-反应链来实现的。

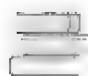
新行为主义的代表人物是美国心理学家斯金纳(B. F. Skinner)。他的著名理论是操作条件反射(operant conditioning)。实验过程和理



论要点如下：

小白鼠在笼子里触动了操作杆，就会有食物落入食盆，就会吃到食物。同时电灯亮一下，给小白鼠以强化、巩固。操作条件反射来自巴甫洛夫的条件反射，但又不完全相同。巴氏的条件反射的公式是S-R，而斯金纳的操作条件反射的公式则是R-S，先进行操作学习，再给强化刺激，使行为成为习惯。斯金纳认为，有机体发出一个反应或操作（句子或话语），由强化的方式使它保持。如，小孩子说："我要牛奶。"妈妈给他了牛奶，这就强化了他的行为。斯金纳把重点放在操作学习上，他不强调前刺激（即引起反应的刺激），而强调结果（即反应），强调对结果的强化，也就是反应后的刺激。他把强化看成是塑造行为和保持行为强度所不可缺少的关键。一个操作发生之后，接着呈现一个强化刺激，那么这个操作的强度（概率）就会增加。强化物又分阳性（positive）和阴性（negative）两种，奖赏是阳性强化物，惩罚是阴性强化物。强化作用随着阳性强化物的产生而产生，也随着阳性强化物的排除而出现。所以，一旦学生出现了不希望的操作，不要给予惩罚，只是不给强化就是了。这样，这种操作就会慢慢消失。

但是，斯金纳也不研究观察不到的大脑活动，因而不能解释一些复杂的学习现象。奥斯古德（Charles Osgood，1953，1957）对斯金纳的理论作了修改，加进了一个调节论（mediation theory，又译为居中论）。这种理论脱胎于巴甫洛夫的接近理论（contiguity theory），认为反应分为两部分：第一部分是在刺激下产生的外部的看得见的反应；第二部分是内部的看不见的反应，也就是调节反应。调节反应本身可以起内在刺激的作用（self-stumilating），以引起新的反应。这个反应的公式是：S-rm-sm-R。例如：看见房子失火，就喊救火，这是外部反应；而看见"失火"这个词语引起内在的危险感觉就是调节反应。奥斯古德称这种反应过程是"表征的（与抽象相对）调节过程"（representational mediation process）。调节反应实际上是在刺激-反应中间架起了一座桥。刺激-反应论者把词语和所指对象等同起来，因而说不清



问题,而调节反应论者倒可以解释语言怎样用来解释非当时当地的事物的问题。

但是,调节反应论者也不能解释语言的抽象特点,不能解释意义与话语之间的整体关系。

行为主义理论中的另一个派别,企图综合生成语言学理论与调节反应理论来解释儿童语言习得问题，其代表人物是金肯斯和帕勒默(Jenkins & Palermo，1964)。他们认为,儿童可以习得一种短语结构语法的框架(frames of a phrase-structure grammar),而且认为学习由刺激-反应而形成的语言项目,在这个框架中替换相对应成分。他们还认为,模仿对建立刺激-反应的联结来说,即使不是最基本的,也是很重要的。

同样,这种理论也不能解释语言的抽象特点,不能解释儿童运用语言的创造性。马克奈尔(David McNeill,1968)指出:儿童也不可能习得所有的短语语法结构框架及其语言项目,因为这是无法计算的。

总之,行为主义理论是在一定历史条件下产生的,它用严格的科学实验方法研究人类行为,认为人类行为是一个有次序的过程,这一过程可以用自然科学的方法研究、了解。复杂行为是由简单行为组成的,行为是可以塑造的。语言是一套习惯,由反复操练获得。行为主义理论对以往的坐在安乐椅上想出来的主观唯心主义的心理学理论是个否定,因而是一个巨大的进步。行为主义理论是听说法和程序教学的心理学基础,还能解释一些较为简单的学习。但它只注意研究可以观察到的人类行为,忽视对大脑的研究。它用实验室实验动物行为得出的结论为依据来说明人类学习的本质,这是说明不了的。由于方法论的狭隘,否定了人类与动物的质的差别,不能正确对待人类意识与行为的辩证关系,因此也不能解释复杂的人类学习与习得。

2.生成理论(generative,theories)　生成论者用典型的理性主义(心灵主义)方法来解释儿童语言习得的问题,以求在更深的层面上更清楚地揭开语言习得之谜。生成理论又分两种:一种是内在主义

(innativist approach)，另一种是认知论(cognitive approach)。下面分别加以评介。

内在主义的代表人物是乔姆斯基(N. Chomsky)和马克奈尔等人。他们认为，儿童生下来就有一种适合于语言学习的"语言习得机制"(language acquisition device，即 LAD)。这种语言习得机制离开人类其他功能而独立存在，甚至跟智力都没有直接的关系。语言习得机制的最终目的是使语言规则(普遍语法)内化(internalization)，这些规则成为理解和产生语言的基础。环境是促进语言习得机制的先决条件，但儿童所需要习得的语言知识是不能单靠接触环境而习得的。语言具有普遍性，所以儿童能够在不同的语言环境里习得不同的语言(N. Chomsky，1965)。

马克奈尔(1966)对 LAD 的内在语言特点作了如下四点说明：(1)区分环境中的语音与非语音的能力；(2)对语言活动进行分类、提炼的能力；(3)它所具备的知识只能使某种语言系统成为可能，而不能使这种语言系统之外的其他语言系统成为可能；(4)对语言系统的发展进行不断的评估，从大量的语言数据中找出尽可能简单的系统。

内在主义理论对解决语言的意义、抽象特点、创造性等棘手的问题开拓了一条新的思路，冲破了行为主义理论的局限。

乔姆斯基、马克奈尔等内在主义论者的主要贡献是：他们认为，儿童语言是一个合法的、受规则支配的系统，儿童语言的发展不是一个错误逐渐减少的发展过程，而是一个在接受输入材料的基础上不断进行假设，然后通过自己的理解和表达来检验假设的过程。莱奈波格(Eric Lenneberg，1967)认为，与语言有关的机制是由生理因素决定的。

20 世纪 60 年代，内在主义论者在第一语言习得的研究上迈进了一大步。他们发现了早期儿童语言的语法，叫做关键词语法(pivot grammar)。这种语法注意到，儿童的双词话语似乎是由两个不同的词类构成的，而不是任意两个词的随意结合。如：My Cap(我的帽子)；



That Horse(那匹马);Allgone Milk(完了牛奶),Mommy Sock(妈妈袜子)。

以上四个例子是一岁半左右的英语儿童说的话。从这些例子中可以发现,儿童语言生成语法的一条规则是:句子→关键词+开放词。左边的词修饰右边的词,而右边的词属于左边的词,所以左边的词是关键词。

但是内在主义论者所提出的语言习得机制仅仅是一种假设,没有得到证实,而且也很难证实。所以,有的学者说:LAD 假设实在是一个"天才"的假设,既无法证明它,又无法否认它!还有的学者提出疑问:如果 LAD 确实存在,那么当人的大脑侧化完成之后是不是意味着 LAD 的僵化和死亡?在印度发现的狼孩和在德国发现的狗孩(即由狗喂养的孩子)对行为主义和内在主义都不见得有利。刚被发现的狼孩或狗孩,不会说话,看不出语言习得机制的作用;经过教育,所学语言极为有限,似乎说明光有环境还不行。乔姆斯基虽然承认环境是促成语言习得的基础,但他低估了社会环境的作用,追求所谓理想的说话者和听话者,不考虑外界的干扰。乔氏的兴趣在形式,并不研究语言最深的层面,忽视语言跟认知、情感的关系。

生成理论的另一个分支是认知论。认知论产生于 20 世纪 60 年代后期,代表人物是布鲁姆 (Lois Bloom)、皮亚杰(Jean Piaget)和斯娄宾(Dan Slobin)。认知论不是生成主义理论的对立面,而是它的深化和发展。

认知论者认为,儿童语言的发展是天生的能力与客观经验相互作用的产物,因此,这种理论也可以称做相互作用论(interaction theory)。

皮亚杰认为,人有两种不同的组织功能:一种是遗传的心理功能,它决定人怎样与环境相互作用,并向环境学习。儿童发现环境,科学家发现世界,都是这种功能在起作用。皮亚杰把它叫做"功能的不变量"(functional invariants);另一种是认知结构(cognitive structure),又称认知图式(schemata),它随儿童的发展而系统地变化。儿童对世界

的认识就是靠这种认知结构的内化而实现的。这种认知能力不断发展，由不平衡到相对稳定，皮亚杰称为“动态的平衡”(dynamic equilibrium)。儿童对语言的学习取决于他对世界的已知认识。教育认知心理学的全部内容，用一句话来概括，就是：影响学习的最重要的唯一因素是学生已经知道的东西，确定学生已经知道的东西，并以此为基础教他们。

布鲁姆(1971)对前面提到的关键词语法作了进一步的分析，指出：关键词语法认为词与词之间的关系是类似的，其实这只是表面类似，其深层意义并不见得类似。例如：Mommy Sock(妈妈袜子)至少有以下三种可能性：

(1)施事者—动作：Mommy is putting the socks.(妈妈正在穿袜子。)

(2)施事者—宾语：Mommy sees the socks.(妈妈看见袜子。)

(3)领属关系：Mommy's socks.(妈妈的袜子。)

儿童学的是底层结构，并不是表面词序。然而，关键词语法并不能解释这样众多的意义。

斯娄宾(1971)又进一步指出：在所有语言中，语义学习依赖认知的发展，而发展的顺序主要由语义的复杂程度来决定。

布鲁姆(1976)还注意到：儿童已知的东西将决定他对语言信息密码的学习。

总之，根据布鲁姆的总结，内在主义论是语言学决定论，语言发展过程直接依赖语言学系统的性质、特点；而认知论是认知决定论，儿童的认知与言语活动相互作用，但认知因素又被看作是关键因素。皮亚杰实际上强调认知因素，而忽视语言对认知的促进作用。究竟哪一种理论最能说明语言习得现实，还是一个悬而未决的问题。

3. 语言功能论　就是注意研究语言的功能。功能语言学已有悠久的历史，可以追溯到古代希腊、印度和中国古代的语言学研究。近年来，功能语言学研究又兴盛起来。儿童语言研究者又开始注意解决语言功能规则的形成问题。理论语言学家意识到，乔姆斯基的转换生



成模式已不适用，于是从中又分出来另外一支，这就是生成语义学和格语法(generative semantics and case grammar)。当前研究的中心问题是话语中的语言功能，这是有关第一语言习得研究的最新浪潮。生成语义学派很注意言语行为(运用)的研究。同时，我们也注意到，社会语言学、语用学、话语分析(或称话语语言学)和言语行为理论(speech act theory)等正在蓬勃发展，汇成语言学研究中的一股强大的潮流。虽然到现在为止，我们还没有一个有关第一语言习得的完整、有效的统一的理论，但已向这个目标迈进了一大步。(详见《语言学与语言教学》一章)

思考题

1.学习有哪几种类型？第二语言学习要涉及到哪几种类型，举例说明。

2.习得与学习有什么区别？区分这两种概念有什么意义？

3. 儿童习得第一语言一般要经历哪几个阶段？各阶段有些什么特点？

4.调查儿童习得汉语的情况，说明其特点，并确定该儿童处于哪个阶段。

5.经典行为主义和新行为主义强调的重点有什么不同？

6.什么是调节反应论？

7.生成理论对解释儿童语言习得有什么贡献？有什么问题？

8.皮亚杰的相互作用论有什么长处和短处？

9.你对近年来出现的功能语言学潮流如何评价？有什么展望？

第三章　心理学与语言学习（二）

三、第一语言习得与第二语言学习对比

直接法和听说法（详见《外语教学法流派》一章）都主张：在外语学习中，要像小孩子那样大量重复；要像小孩子那样模仿；要像小孩子那样先听后说，最后再学习读、写；学习的自然顺序是：语音→词→短语→句子；不翻译；不用语法术语。总之，要像小孩子习得第一语言那样去学习第二语言。果真应当如此吗？要回答这个棘手的问题，就要对第一语言习得和第二语言学习进行全面的对比。

1. 对比的类型　第一语言习得与第二语言学习的对比至少可以分四种类型：第一种类型是小孩子和成年人习得第一语言的对比。成年人习得第一语言的现象少见（如狼孩），没有现实意义，可以忽略；第二种是小孩子习得第一语言和学习第二语言的对比；第三种是小孩子和成年人学习第二语言的对比；第四种是小孩子习得第一语言和成年人学习第二语言的对比。这是传统的对比，也是最困难的对比，它涉及的因素繁多而复杂，不过我们也可以从中得到一些有益的启发。

2. 对比的领域　传统的对比只考虑语言学因素，这是不全面的。全面的对比应该是在生理、认知、情感和语言四个领域里进行的对比。下面分别谈一下在四个领域里进行对比的几个主要问题。



(1)生理领域:生理因素主要是指肌肉、大脑和神经系统方面的因素。

这里遇到的一个首要的问题是关键期(the critical period,有的译为“临界期”)的问题。到底有没有关键期?许多学者认为有。那么什么是关键期呢?莱奈波格(1967)认为:“10岁之前,人对于刺激看来最为敏感,能够对其过程进行复杂的综合,以适应流畅和连贯地运用言语和语言的需要。发育之后,为适应言语行为生理需要而进行自我组织和自我协调的能力便迅速减退,大脑活动的方式看来已经固定,一般说来,除了发音之外,凡是在此期间没有习得过的初步和基本的技能就终身无法补足。”这就是语言习得的关键期。莱奈波格提出关键期的依据是小孩子习得母语,狼孩就是一个有力的证据。

关键期跟大脑活动有关。婴儿出生后,大脑功能逐渐单侧化,最后形成两个半球的不同功能。左半球偏于智力、逻辑、分析能力,右半球偏于感情、社会需要、综合能力等方面的事情。语言主要由左半球进行加工,而汉字不同于拼音文字,具有形象性,所以部分地由右半球进行加工。日本心理学家 Sasannuma 1971 年在研究失语症病人时发现,左脑部受伤的病人只能念汉字,不能念用假名写出来的句子。曾志朗、洪兰(1978)发现,无论象形字或形声字,其单字的认知过程都是一样的,表现出左视觉优越性,也就是说,都是由右半球处理的。当然也有相反的例子。有前苏联的神经语言学家认为,大脑两个半球的分工不是绝对的,当左半球受到损伤后,其管语言的功能还可以转移到右半球。一般学者认为,大脑的功能侧化从两岁左右开始,到青春前期(puberty,男14岁,女12岁)即可完成。克拉申(1973)认为5岁接近完成,但这种假设不能解释5岁以后的儿童学外语学得很地道的现象。汉姆莱(Hammerly, 1982)认为,9岁以前有很大的可塑性,9~10岁开始减退,13岁就不能自然地习得地道的发音了,如果没有指导的话。

以上谈的是第一语言习得的关键期。那么,学习外语的最佳年龄



在什么时候？理性派认为，一至十四五岁是学习外语的关键期。汉姆莱认为，最理想的学习第二语言的年龄是12岁左右。因为这时，儿童具有原有的优越性(如可塑性)，又具有成年人学习者的优越性(如认知)。过了青春前期，很难把第二语言的语音发得地道，这也可能跟发音肌肉、神经肌肉的可塑性减弱有关。但是成年人是最有效的外语学习者。学习外语，最重要的是为了交际，语音标准不是唯一的。有的成年人第二语言能力超过操母语的人。所以，笼统地说，成年人学习外语没有小孩子好，是不科学的。关键期是相对的，小孩子太小，学外语也有很大的认知上的困难。例如：有一个西班牙语专家的小女孩儿，刚刚两岁左右，在中国幼儿园里跟中国小孩子一起生活、玩，学了一些中国话。晚上在家里跟爸爸妈妈说西班牙语，有时也冒出中国话来，遇到不如意的事情就说“他妈的”。她爸爸、妈妈问她：“这是中国话，还是西班牙话？”她说：“西班牙话！”

关键期的研究已进行了20多年，到现在为止没有很大的进展。有些学者对此还表示怀疑。人类学家希尔(Jane Hill，1970)举了这样一个例子：在非洲南部有一个土卡努部族(Tukano)，这个部族有20多种语言。这个部族有一条规矩，就是本部落的人只能跟另一个部落的人结婚。这样，人们就得不断地习得母语以外的语言，而且习得得很好。“关键期”假说不能解释这一现象，看来，语言不但跟生理因素有关，而且还跟社会文化因素有关。因此，有的学者提出了“文化关键期”的假设。(详见《文化与语言教学》一章)

(2)认知领域：瑞士心理学家皮亚杰认为，人类的认知发展，16岁以前很快，之后就慢下来，有些变化很明显，有些则很缓慢，不容易觉察出来。他把儿童智力的发展分为以下四个阶段。

a. 感觉运动阶段(sensorimotor intelligence)：0~2岁。能将各种生理的经验组织化，并使其协调。生理经验是以后各阶段心理活动发展的基础。在这一阶段后期，并不是依赖尝试错误，而是通过“顿悟”或“理解”来解决问题。



b.前运算阶段(preoperational stage):2~7岁。主要特征是:内化了的动作或表象在心理上起重要作用。但还不能进行运算,包括可逆性(reversibility)和守恒(conservation)运算。思维结构中还未形成相加、相减或相乘等逻辑运算机制,不能产生可逆性思维,不能将二维空间结构协调起来。最大特点之一是处于自我中心的状态(egocentricism)。如见到一个外国人,虽然能意识到是外国人,但意识不到在外国人眼里,他自己也是外国人。这种以我为中心的思维判断而不能进行可逆性变换的现象称为自我中心主义。动作内化是直观的,仍受直觉支配。

c.具体运算阶段(concrete operational stage),7~11、12岁。已有守恒概念,能够判断物体守恒、重量守恒和体积守恒。在同具体事物相联系的情况下,能够进行逻辑运算。这种一般逻辑运算结构有群、格和集群之分。集群运算最主要的包括组合、结合、同一性和逆向性。这一阶段的儿童还不能"意识"到这类运算。形式-语言命题的推理能力较弱。

d.形式运算阶段(formal operational stage):11、12~14、15岁。假设-演绎推理能力增强,能够自发地推导出某种法则,能够成功地完成具有实际意义的课题,能够进行组合运算。

由具体运算发展到形式运算,这是一个关键阶段。这时的儿童有能力进行抽象思维,已经超越具体经验和直觉。这可以跟上面提到的关键期联系起来看。

这里有一个问题:成熟的认知是第二语言学习的可靠保证,在这一方面,成年人应该优于儿童。那么为什么有时候会发现,儿童第二语言学得好,成年人反而学不好?对这个问题有几种不同的推测。卢山斯基(Rosansky,1975)认为,儿童以自我为中心,学习时专一,一般不了解语言的社会价值和对语言应抱的态度,学习是自然的。布朗(Brown,1987)认为,成年人大脑左半球的支配作用是否会引起对第二语言学习任务的过分注意和过分分析而产生困难?事实上,一般说

来，成功的和不成功的情况都有，成功的条件除了认知方面的因素外，还有其他的因素，如情感等。

皮亚杰在分析儿童智力发展时，还提出了“平衡”说（equi libration）。“平衡”是渐进的内部认知组织，它跟“均势”（equilibrium）有关。他认为，认知的发展是一个由怀疑到确定的不断往复的过程，概念的形成也是一个由不均衡到均衡的过程。儿童到十四五岁，达到了认知的平衡，形式运算最后形成。不平衡为语言习得提供了关键动力。语言跟认知相互作用，达到平衡。儿童为了获得成年时期的平衡而渴望习得语言，而且在认知能力上也做好了准备。这时，尽管儿童对认知歧义的容忍度减低，但是智力的发展使他感到更需要了解歧义、解决矛盾。对矛盾的不容忍使他更敏感地了解两种语言之间的大量矛盾。所以，到了十四五岁时，学习第二语言的愿望突然压倒了一切，采用的步骤也不同于过去。

从儿童习得第一语言的过程中我们可以看到，儿童的确是使用模仿的方式获得语言，但他模仿的是意义，也就是深层结构意义，而不是形式。这是一种有意义的学习。这种学习把新的知识和经验跟已有的认知结构联系起来。儿童的练习和模仿都是有意义的，有目的的，有环境的。由此可以推论：所有人都不需要脱离意义的机械性学习，因为这种学习跟已存在的知识和经验无关。第二语言课堂不应该成为过多机械性操练的场所，如脱离意义的机械性练习、无上下文的句型练习、规则背诵以及其他没有交际意义环境的活动。如果成年人在课堂上净用机械方法学习外语，而儿童在有意义的自然环境中习得第一语言，那么可以肯定地说，儿童优于成年人。儿童是最蹩脚的形式模仿者，在这一点上，成年人稍好一些，可以模仿一些形式，也就是表层结构。但是尽管如此，一定量的形式操练也要建立在理解的基础上，语境化了的恰当的有意义的交际是最好的练习方式。为了说明这个道理，布朗曾举了一个学英语孩子的例子：

Child： Nobody don’t like me.



Mother：No，say“nobody likes me.”

Child：Nobody don't like me.

(对话重复了 8 遍之后)

Mother：No，now listen carefully；say“nobody likes me.”

Child：Oh！ Nobody don't likes me.

传统的说法认为儿童是最好的模仿者，而成年人是最好的理解者。这个说法缺乏分析，是不准确的。

另外，学习策略和学习风格也是认知领域中的重要问题。

所谓学习策略，就是感知和储存特殊类目以备以后回忆的方法。它跟交际策略有区别：后者是理解和表达意思，达到交际目的的方法，而前者是输入策略。但二者是互相联系的，如迁移和干扰、概括和简化等都是学习策略。

所谓学习风格，是在学习中表现出来的自相一致、持久不变的个人差异，也就是某个学生学习某种东西的特殊方法，如场独立性和场依存性、审慎和冲动的风格、对歧义的容忍与否等。学习风格除了跟认知因素有关，还跟生理、情感因素有关。

学习策略在后面的“情感领域”中要谈到，所以只简单谈一下学习风格。

场独立性(field independence)就是易于从分散的事物“场”中感知某种特殊事物的风格，也就是易于从整体中发现个别的风格。如从图画中寻找隐蔽在森林里的小动物，就使用这种方法。场依存性(field dependence)就是感知事物“场”整体的风格。前者注意个别，不受相邻变量的影响，但过分了，容易“一叶障目，不见森林”；而后者注意把握整体，但过分了，容易忽视个别。随着一个人的成熟，场独立性会增强。据分析，欧美学生有较多的场独立性，而东方学生有较多的场依存性。

审慎风格和冲动风格(reflectivity/impulsivity)：对问题作出快速而猜测性的回答的是冲动风格，而作出慢速而考虑周到的回答的是审



慎风格。

对歧义的容忍与不容忍(tolerance/intolerance):开放型的学生能够考虑,甚至内化跟已有思想相矛盾的意识、事件和见解;而封闭型的学生却拒绝这类矛盾的东西,希望每一个新的见解跟他原来的认知结构一致。前者能够容忍歧义,后者不能容忍。

两种学习风格都需要,最成功的学生是在不同的情况下使用不同风格的双风格的学生。教师的责任是对不同风格的学生采用不同的教学方法。

(3)情感领域:人是有感情的动物,语言习得与学习不可不考虑情感因素。情感因素包括内在的情感因素即人格和外在的情感因素即文化。本书有一章专门讲文化(详见《文化与语言教学》),所以这里只讲内在的情感因素即人格。

所谓人格(personality)是指一个人所有特质的总和,包括行动、认识、智能、思想、情绪、身体结构等在内。以下讲一下人格中的三方面的情感因素。

a. 自我中心因素(egocentric factors):一个人的自我可以从两个方面了解:一是主观的自觉,就是对自己的感觉;二是客观的观察,就是从跟别人的关系中了解自己。

自尊,就是对个人价值的自我判断。自尊分三个层次:普遍性自尊、特殊性自尊(在某种生活环境中对自己的评价)和执行任务中的自尊(与特殊任务相联系的自尊,如在第二语言学习中对自己语言表现的评价)。自尊在语言习得与学习中是一个很重要的变量。

抑制与兴奋相对,表现为兴奋的减弱或消退。它是自尊所包容的一个概念,是保护自我的一套防御措施。

儿童是自我中心主义者,其表现是:婴儿开始不能区分自我和周围世界,玩具拿在手里是他的东西,丢了以后就不存在了。在发展过程中,逐渐认识了自己,更具有自我意识。到了青春前期,儿童非常敏感地意识到自己的存在,但仍惧怕不安全,需要保护,于是产生了一种



对他的自我认同的抑制,害怕暴露太多的自我。到了青春期,这种抑制就会随着在生理、认知和情感方面的挫折而加剧。这时,他不但要认识自己,而且要认识他跟社会的关系,还要懂得通过交际过程促成情感上的平衡。

圭欧拉(Alexander Guiora,1972)在研究第二语言学习中人格特点变异时,提出"语言自我"(language ego)的概念。所谓语言自我,就是对自己语言的认同(identity)。语言自我跟自我发展相互作用。儿童的语言自我有弹性,没有忧虑,也没有抑制,是放松的。过了青春期,语言自我就具有了保守性和保卫性,保护母语,保护自己,成了自我认同的一部分。它像一堵墙保卫着自我。所以,要学习一种新的语言,就要建立一个新的语言自我。或者说,要扩展自我疆界(ego boundaries)。这不是一件很简单的事情,需要鼓足勇气,克服抑制,修补缺口。

错误对自我是个威胁,会产生抑制、自卫,这就妨碍学习。所以对学生的错误要有一个全面的认识,纠正也要得法,不要盯住学生的错误不放。学生在课堂上因为怕犯错误,不敢使用新学习的语法点和词语来回答问题,这就说明他在使用回避策略来对付老师的纠错。

现在的问题是:高度的自尊影响学习的成功,还是学习的成功影响高度的自尊?这是一个鸡与蛋的问题。但是很清楚,二者是相互作用的。

b. 交流因素:就是人与人之间进行的社会交流,交流的工具是语言。交流方面的变量是很多的,这里只讲一下移情、内向、外向等因素。

移情(empathy)就是处在别人的位置上,领会别人的思想感情。"心领神会"、"心有灵犀一点通"可能是移情的理想境界。移情是社会个人和谐存在的重要因素,语言是移情的主要手段。"移情"不是"同情"的同义词,"移情"含有更多的分离可能性,而"同情"含有个人之间的一致或和谐。

在第二语言学习中，移情问题很重要。学生说话时，要正确地认识听者的认知、情感和语言情况，因为在这种情况下他没有安全感。学生在听别人讲话时，力图理解别人说的话，但他经常发现，他的思路常被操母语的人误解，结果影响交际。

性格的内向和外向也是第二语言学习过程中的突出变量。在西方社会，一般人认为，内向是不可取的，而善于交际、温和、善谈的外向性格是可取的。外向性格的人学习第二语言比内向性格的人快，说得流利，这可能跟他健谈、练习机会多有关。

外向常被认为是跟移情有关，其实不尽然。外向性格的人常用外向行为来保卫自我。这种外向行为会形成高度的自我疆界。而性格内向的人会表现出更多的移情，虽然表面上看来很内向。

外向有利于说，但不一定有利于听。西方教学重视说，所以肯定外向性格多一些。如果把文化因素都考虑在内，还不能得出外向的人的语言能力比内向的人高的结论。各种文化对外向的看法也不一致。在教学中，教师应对内向的学生多给一些说的机会，对外向的学生多注意表达的准确性。

c.动机：动机是一种内驱力，是激励人们采取某种特殊行动的情感或欲望。动机受环境和任务制约。奥苏贝尔(1968)提出：人类的需要和欲望是构成动机的基础：探索的需要、操作的需要、活动的需要、刺激的需要(受环境、人刺激)、求知的需要、自我增长的需要。影响动机的因素主要是教、学、社会文化等，学又包括智力、性向、毅力、学习策略、干扰、自我评价等。

儿童习得语言的目的是为了生存，因此习得动机是强烈的，虽然是无意识的。

学习第二语言的动机主要有两种：一种是工具动机，就是把语言作为一种工具来学习，如找职业、阅读文献、翻译等；另一种是结合动机(integrative motivation，又译为参与动机)，就是学习语言的目的是为了参与第二语言文化社团的活动，成为该社团的一个成员。



据研究,结合动机最佳,对语言学习影响最大。

动机帮助我们更好地了解语言中的感情因素。中国过去大学有个说法:正听生不如旁听生,旁听生不如偷听生。这个例子生动地说明了动机的重要。教学要求要为学生接受,变为学生的愿望。动机影响效果,效果也影响动机。教师要激发学生的动机,培养兴趣和好奇心。

还有一个"态度"问题。否定的态度对语言学习很不利。儿童对种族、文化、阶级、语言的态度并不十分明显。"态度"是教育出来的。一些双语国家如加拿大、印度、比利时等,经常发生语言冲突。这是什么原因呢?从语言角度讲,语言代表一个社团和一个人在社会上的价值。被别人看不起,或自己看不起自己,都学不好外语。没有信心也学不好。

(4)语言领域:这里不谈两种语言形式的对比,而是谈第一语言对第二语言的影响,重点谈迁移和干扰、概括和简化等问题。一般人认为,这是四个不同的概念,但实际上是一种学习原理的几种不同表现。这种学习原理就是已学过的材料跟正在学的材料之间的相互作用。人类从有生命起,就有由经验的积累和储存组成的一个认知结构,这个认知结构始终在起作用。

a. 迁移/干扰(transfer/interference):迁移一般指学得的经验对于后来学习的影响。学得的经验包括知识、技能、对现实的态度和行为方式。起促进作用的影响是正迁移,起干扰作用的影响是负迁移。学得的经验如恰当地应用,其效果是正迁移,反之是负迁移。迁移理论不仅有重大的理论价值,而且也有重大的实践意义。

儿童同时习得两种第一语言,用同样的方法,只是环境不同。儿童学习第二语言跟习得第一语言类似,受第一语言干扰少。成年人学习第二语言,不可避免地要发生迁移现象,受第一语言干扰比儿童大一些。但是,他所产生的错误跟儿童有些类似,这显示了第二语言学习的创造性过程。他力图发现第一语言以外的规则。如果两种语言

之间产生了缺口，他就用第一语言的规则来弥补这个缺口。所以说，第一语言对第二语言是一个辅助因素，并不单纯是干扰因素。更不能认为，迁移就是干扰，要排除第一语言的一切影响。一些人很容易看到干扰，也就是负迁移，但却看不到正迁移。例如：一个法国人由于受母语影响，会说出这样的英语句子：

I am in New York since January.（我从一月份以来就在纽约。）这个句子由下面的法语句子变来的：

Je suis a New York depuis janvier.

由于受母语的干扰，他用错了时态。但是，由于母语的辅助，也就是正迁移，上述英语句子的词序、人称代词和介词都是用对的。这个例子说明正迁移大于负迁移。正迁移是隐蔽的，不容易被发现，而负迁移是显而易见的，所以我们在分析学生言语表现时，常常过分强调学生的错误，也就是过分强调由干扰造成的结果，这是一种很大的片面性。在第二语言教学中绝对排斥母语的主张正是基于这种思想。

另外，迁移的基本过程在于对新、旧课题进行概括，以揭示其共同的本质。迁移是有条件的，主要是：迁移的范围与效果首先取决于它与对象之间的共同因素；已有经验的概括水平影响新课题的概括过程；定势在起作用。所谓定势（set），就是关于选择活动方向的一种倾向性，所以它限制假设的范围，并使证明假设的方法固定化，往往表现出一种具有负迁移效果的机能固定性，这就是常说的“照搬老经验”，但有时也有正迁移的效果，这决定于定势跟新课题的关系及学习的指导。我们的任务是进一步研究迁移的过程、迁移的条件，全面、细致地衡量迁移的各个方面。

b. 概括/简化（generalization/simplification）：概括，通常是由特殊事例推论出规律、规则或结论。这是人类学习中的一个非常重要的策略。干扰（负迁移）在第二语言学习中也常被称为“泛化”，也就是“过分概括”（overgeneralization）是“概括”的一个分类。有意义的学习事实上也是“概括”，也就是把学习的类目包容在更高一级的意义储存范



畴里。在人类学习中,“概括”用得十分广泛。例如:小孩子早期习得概念,把“马”称做“狗”,这就是“泛化”,直到看了许多动物,掌握了“动物”这个词,才不会把所有的动物放在狗类里。这种现象非常普遍。我的小孩子3岁时，在北京郊区见了一头驴子，就喊起来:“大狗来了！”有的小孩子的爸爸是戴大盖帽的军人,于是小孩子就把所有戴大盖帽的男性军人都称做“爸爸”。

归纳和演绎(inductive/deductive)是概括过程中的两个极端。归纳推理是由很多特殊事例中得出规律、规则或结论,而这些规律、规则或结论支配或包容那些特殊事例。而演绎推理是由概括到特殊事例的运动,被包容的事实是从一般原则中推论出来的。在自然的语言习得环境中,归纳推理用得多,而在课堂语言教学中,二者混合使用。例如:先给大量例句,然后从中总结出规则来;或者先讲语法点,再做练习。这两种方法各有利弊,要根据学生的年龄、学习内容、学习目的和其他变量来确定使用哪种方法。小孩子的演绎思维没有成年人好,以使用归纳推理为宜;成年人演绎思维能力强,在讲一些复杂的语言现象时,可以采用演绎推理,如学习汉语中的“把”字句。如果学习内容简单,就可以用归纳推理。

第二语言学习文献中，常有“简化”的概念。从某种意义上讲，所有的人类学习都是一种简化,是一种非复杂化的过程。意义学习是一种简化。“简化”是“概括”的同义词,但又是“复杂化”的反义词。“复杂化”(complexification)有时是需要的，它可以抵制过分简化、泛化。过分简化或泛化会使一些重要方面遗漏。

儿童习得第一语言,常将特殊规则泛化,超过了它的合法界限。如英语儿童在习得动词过去式时,常出现以下过程:

walked，opened→*goed，*flied→不规则动词

成年人学习第二语言常出现类似的错误。如：

*John doesn’t can study.(约翰不能学习。)

*He told me when should I get off the train.(他告诉我什么时候该

下车。）

这些都是由泛化造成的错误。在第二语言学习中，各种语言背景的学生都会出现这类错误。

很多人认为，干扰和泛化是第二语言学习的两种策略，其实是不对的。其理由是：干扰和泛化是迁移、概括两种辅助策略的对立面；干扰也是一种概括，是第一语言经验在第二语言中的不正确的应用，而泛化也是一种迁移，是已学过的第二语言知识向正在学习的第二语言知识的负迁移。所以结论只能是：所有的概括包括迁移，而所有的迁移包括概括。语际干扰（interlanguage interference）和语内泛化（intralanguage overgeneralization）是同一种策略，都是迁移。

总之，第一语言习得和第二语言学习的四个领域、三种主要类型的对比要全面考虑，减少不必要的漏洞，由此得出自己对第一语言习得和第二语言学习关系的综合性理解，进一步了解这种关系对第二语言学习的意义。

有些学者（如S.P.Corder）认为第一语言习得和第二语言学习之间毫无共同之处，进行这种对比是徒劳的。这未免过于偏颇，事实上还是可以从中发现一些有价值的东西的。

3.用以上这种较为全面的观点来分析一下第一语言习得和第二语言学习，二者之间有些什么相同之处和不同之处呢？

我们先讨论相同或相通之处：

(1)都是为了获得语言的交际能力。语言习得的目的是为了在实际生活中交际，语言学习的最终目的不是语言形式，而是功能，也就是语言形式的实现。所以，我们可以由第一语言的交际能力来推断第二语言的交际能力的内涵，虽然二者的程度是很不一样的。

（2）两种方式都是有意义的方式，两种过程都是有意义的创造性过程，因此两种方式都不需要脱离意义的机械性活动。儿童和成年人都使用模仿的手段，但这种模仿都是有意义的。

（3）两种方式使用某些相同的学习策略，如迁移。语内泛化

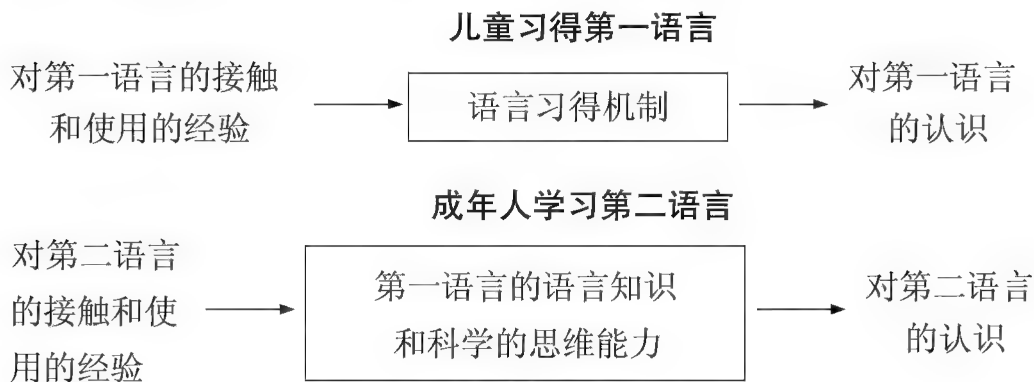


和语际干扰本质上是一样的,都属于迁移,是一种负迁移。

但是,不能由此而得出第一语言习得和第二语言学习没有多大差别的结论。现在,人们越来越清楚地认识到,第二语言学习比第一语言习得要复杂得多,二者之间存在着明显的差别:

(1)学习的主体不同。第一语言习得的主体是儿童,从生理上讲,他们的发音器官、肌肉还没有定型,有很大的弹性或可塑性,模仿能力强,可以习得地道的发音,在这一点上优于成年人。青春期前,大脑没有固定化,短时记忆能力强,而长时记忆能力差,接受能力强。智力还没有完全发育起来,有一定的归纳推理能力,但演绎推理能力差,不善于抽象思维。自我意识不强,自尊心不容易受到伤害。因此,学习的主动性强。而第二语言学习的主体大都是过了青春期的成年人,他们的发音器官、肌肉已经定型,模仿力差一些,不容易学到地道的外语发音。大脑已经定型,智力发育健全,演绎推理能力强,能够进行抽象思维。在外语学习中,能够充分概括和归纳,综合处理语言材料,在这一方面优于儿童。自我意识较强,自我认同有一定的保守住,自尊心容易受到伤害。

(2)学习的起点不同。儿童在习得第一语言之前,没有任何语言,他是通过所谓"语言习得机制"(暂时借用)来接触和使用第一语言,从而认识它的。成年人在学习第二语言之前,已经掌握了第一语言,他是通过对第一语言的知识和科学的思维能力来接触和使用第二语言,从而认识它的。两种学习的起点不同,这就决定了学习方法上的差异。两种学习途径的不同可以用下图表示:



因此，理性派在第一语言习得中强调“关键期”；在第二语言学习中强调语言对比。

(3)学习的条件与环境不同。儿童总是处于一种自然的语言环境之中，不受时间限制，能大量地接触自然的语言；语言环境比较纯，没有第二语言的干扰。据粗略统计，从 1 岁到 5 岁，每年平均约 1 000 小时接触语言。说话是生活必需，通过语言认识客观世界，组织生活经验。而第二语言学习一般在正式场合(课堂)里进行，时间有限。课堂以外，一般没有使用外语的环境，或者说，总处在一种双语的环境之中，在课堂上学外语，课下使用母语。外语在生活中没有占有跟母语相当的地位。在这一点上，儿童优于成年人。因此，外语教学特别强调创造环境，加强课外活动。但是，儿童接触母语时间虽长，但语言未经提炼，没有计划，而成年人接触外语的时间虽短，但语言经过提炼，有严格的教学计划，进行集中强化训练。从时间与学习效果的比例来看，应该说，成年人优于儿童。如果说，一个儿童每天接触 10 小时的母语，那么他到 5 岁时，就已经接触了 18 000 小时，而成年人，每天能接触 1 小时外语就不错了，那么 5 年只接触 1 800 小时，只有儿童时间的$\frac{1}{10}$。(这是公共外语的情况)我的意思是说，如果外语教学吸取语言习得的长处(如自然环境)，再加上科学的教学方法，那么“学习”就会优于自然“习得”。不然的话，为什么还要搞外语教学，把学生赶到马路上去“习得”不是更好吗？

(4)学习的动力不同。儿童习得母语为了生存，为了生活，为了跟社团的成员交往，因而动力强。他把学习当成一种需要，一种乐趣，没有精神负担和压力。而成年人学习第二语言的动力各异：有的为了考试分数而学习，有的为了提职称而学习，有的为了阅读外文资料而学习，有的因为对外语有兴趣而学习，有的是为了加入另一个语言社团活动而学习。学习的兴趣是可以培养的，有了兴趣，学习的动力就会足。



(5)语言输入的情况不同。儿童的第一语言基本上不是“教”的，而是自然习得的。父母输入的语言是“照顾式语言”(caretaker language)，这种语言的特点是：简单，清楚，有重复，速度慢，充满了感情，伴随着丰富的体势语，有具体的语言环境。输入的方法是：重内容，不重形式，以学习者为中心，不盯住学习者的错误不放，学习者有进步则给予鼓励或奖赏。第二语言输入的情况各异，好的输入跟父母的输入有相似的优点。外语学习的成功与否跟教师的输入方法很有关系。

从以上对比可以看出，第一语言习得和第二语言学习有一些相同之处，也有很多不同之处。只有把这些相同点和不同点弄清楚了，才能使第二语言教学搞得更好。直接法和听说法的倡导者们忽视二者的不同之处，所以教学效果受到一定的限制。

还有一点特别值得注意：从总体上看，成年人学习第二语言的条件优于儿童，只有一条逊于儿童，这就是可塑性。成年人由于缺乏可塑性，所以不容易学习到地道的外语发音。但是外语的地道发音只是交际能力的一个条件。所以，成年人过了关键期学习外语时产生的悲观情绪是没有多大根据的，也是不必要的。

四、第二语言学习者的心理分析

第二语言学习者的心理前面谈了很多。这里只讨论一个问题：一个成功的第二语言学习者具有哪些特点？这个问题关系到第二语言教学的成败，所以许多心理学家和应用语言学家都很注意对这个问题的研究。

国外一些学者用不同的方法、从不同的角度来研究这个问题。有些学者用标准学能测试(standardized aptitute test)的方法来测定学生学习语言的能力(主要是学习口语的能力)，认为这种学能因素占全部成功因素的$\frac{1}{3}$；态度和动机占$\frac{1}{3}$。通过智力测验测定学生的智力，而

智力和其他因素共占$\frac{1}{3}$。这三类因素合在一起，就构成了第二语言学习成功的全部因素。

这种研究方法的可取之处是，注意用定量和定性的分析方法来研究问题，得出来的结论也有一定参考价值。但这种方法有很大的局限性。学能测试基本上只考虑学生学习口语的能力，忽视其他语言技能的学习能力。涉及第二语言学习成功的因素繁多而复杂，只考虑以上三类因素自然有很大的片面性。最大的片面性是忽视学生的主观能动性，忽视教学的作用。

如果在学习和教学过程中观察学生，至少下列特点是成功的第二语言学习者所共有的：

1. 有明确的学习目的和目标，有极强的学习动力，有浓厚的学习兴趣，有克服困难的毅力。例如：有一个外国学生，自小喜欢中国文化。他牢记真主的使者释迦牟尼的名言：你要有知识，就要到中国，哪怕远在天边。他为了研究中国文化而学习汉语，所以对汉语也很有兴趣。他从安徒生的小说里了解到：汉字是世界上最难学的文字，用它写的天书谁也看不懂。但他不但没有被安徒生的话吓倒，反而产生了一种奇特的心理：能够学习世界上最难学的语言文字的人是最聪明的人。他的同胞赞扬他说："你会说中国话，会看中国书，一定是世界上最有学问的人！"他听了以后眉飞色舞，更增强了学习的信心。他由喜爱中国文化发展到喜爱中国的一切。用他自己的话说，就是"I like every thing Chinese"。这个学生后来成了一个很出色的中文翻译。

2. 积极用所学语言进行交际，不怕犯错误，也就是"脸皮厚"，"不怕丢丑"。在第二届国际汉语教学讨论会上，我就遇到一位这样的外国汉语教师。他当学生的时候，主动找中国人说话。在马路上，在公共汽车里，在火车上，他总是主动"出击"，有时甚至无话找话说。他经常到中国人家里作客，跟人家谈家常，了解了许多前所未闻的社会文化背景知识。他在跟中国人谈话时，注意"监听"自己的表达，并以中



国人的话为标准找出自己的差距。他坚信一条真理:真正的语言学习不是产生在课堂里,而是产生在实际运用中。

3. 在课堂上积极主动,不但注意语言的功能,同时也注意表达功能的语言形式。语法概念(不是语法术语)清楚,在初级阶段,不随便"捏造"从来没有听到或看到的句子。他善于猜测,而且猜测的准确率较高。

4. 把"学习"跟"习得"结合起来。自然的"习得"对成年人来说,是一种少慢差费的方式,因为这种方式只学言语,不学语言,没有选择,没有计划,而"学习"又注重语言,忽视言语。如果把两种方式结合起来,使语言和言语交替作用,就会收到事半功倍的效果。使用两结合的方式学习,在相同的时间内,成年人肯定胜于儿童。有的学生在课堂上表现较好,但课后表现不积极,那么他没有从语言技能发展为语言能力,即交际能力;有的学生不用功,课堂上表现不好,课后在马路上拣到了一点"马路语言",知其然,不知其所以然,语言形式问题较多。这也是一种不完全的习得。

5. 不仅仅依赖视觉,避免逐字逐词翻译,注意泛听泛读,善于排除冗余信息,把握要点和大意。

6. 在目的语文化环境中,能够在两种文化之间保持理想的距离,既排除了母语文化所带来的保守性,又未被目的语文化所同化。对两种语言和文化的差异有清楚的了解,对歧义和差异保持理想的容忍度、自尊心、移情适度。

7. 具有双学习风格。

成功的第二语言学习者的特点还正在探索中,以上特点仅是举例性的。

思考题

1. 怎样对第一语言习得与第二语言学习进行全面的对比？

2. 第一语言习得与第二语言学习有哪些相同点和不同点？

3. 一个成功的第二语言学习者有哪些特点？

4. 根据自己的教学经验，总结一个成功的汉语学生的特点。

5. 调查一组或一班外国学生学习汉语的动机，观察这些动机对汉语学习有什么影响。

附录：

六种语言习得/学习长处短处对比一览表(Hammerly)

	(1) 母语习得	(2) 婴儿双语	(3) 成人第二语言学习	(4) 成人第二语言习得	(5) 儿童第二语言习得	(6) 儿童第二语言学习
动力	A	A/a	D/a	a/d	a	d
以什么开始	A	A	d	d	d	d
语言接触	A	a	D	a	a	D
语言干扰	A	a/d	D	D	d	d
语言自我中心、忧虑、抑制	A	A	D/d	D/d	a	a
大脑可塑性	A	A	D	D	a	a
运动记忆	A	A	D	D	a	a
一般记忆	d	d	A	A	a	a
书写界限	A	A	D	D	a	d
输入结构	D	D	A	D	D	A
概念系统占有	D	D	A	a	a	a
对语言的了解	D	D	A	a	d	a
语言准确性	D	D	A	a	d	a
学生总的特点	D	D	A	A	d	d

说明：A=特强　a=强　d=弱　D=特弱　儿童年龄为 7~11 岁



参考文献

1.Douglas Brown.Principles of Language Learning and Teaching.Prentice-Hall, Inc.,1987

2. Hector Hammerly. Synthesis in SL Teaching. PO Box 1700 Blaine. Wash. USA 98230.

3. Titone & Danesi.Applied Psycholinguistics.University of Toronto Press,1985

4. 吕必松.对外汉语教学探索.华语教学出版社,1987

5. 桂诗春.心理语言学.上海:上海外语教育出版社,1985

6. 罗伯特·M·加涅著.学习的条件.傅统先等译.北京:人民教育出版社,1986

7. 朱智贤、林崇德.思维发展心理学.北京:北京师范大学出版社,1986

8. A·P·卢利亚.神经语言学.赵吉生、卫志强译.北京:北京大学出版社,1987

9. 王克先.学习心理学.福州:福建少年儿童出版社,1987

10. 山内光哉.学习与教学心理学.李蔚等译.北京:教育科学出版社,1986

11. 冯忠良.学习心理学.北京:教育科学出版社,1981

12.教育心理学.全国统编教材编写组.教育心理学参考资料选辑.济南:山东教育出版社, 1982

13. 胡克英.教学论研究.北京:教育科学出版社,1981

14. 高尚仁、郑昭明.中国语文的心理学研究.文鶴出版有限公司,1982

15. 张德琇.教育心理研究.北京:教育科学出版社,1981

16. 韦思·奥尼尔著.英语转换语法.张韵斐等编译.北京:北京师范大学出版社,1981

17. 陈琦.学生学习方式的差异与因材施教.北京师范大学学报(社科版),1989(1)

第四章　文化与语言教学

在对外汉语教学中，教师和外国学生之间经常产生一些误解，甚至冲突。例如：如果你问学生："你吃了吗？"学生会误认为你请他吃饭；如果你问："你去哪儿？"学生会误认为你是特务或是从警察局来的；如果你问学生："你给谁写信呀？""哪儿来的信？"学生会误认为你干涉别人的私事；如果你对学生说："天冷了，多穿点儿衣服！"学生会误认为你把他当成傻瓜，天冷了还不知道加衣服，等等。

我们还发现，有的学生说话没有语法错误，但觉得洋味十足，甚至会妨碍交际。有一个美国学生爱上了一个广东女孩，爱屋及乌，于是开始修炼中国话，还特别请了一位在美国留学的中国女学生教他。这位可爱的老兄见了他的中文教师，总是离不开下面几句话：

"好想你呀！"（I'm missing you very much！）

"你真性感！"（You're very sexy！）

"你的两条腿很漂亮！"（You've two beautiful legs！）

"我爱你！"（I love you！）

上面的话在英语里是常说的，是很自然的，但变成汉语，情况就大不相同了，所以他的中国女教师经常处于很尴尬的境地。后来这位教师写了一篇文章，题目是《美国老兄学中文——天不怕，地不怕，就怕老美说中国话！》，生动地谈了她个人的感受。

以上例子说明了文化在语言教学中的重要作用。本章就谈谈这个问题，分五个方面：一、什么是文化；二、对文化的态度；三、第二文化



学习;四、语言·思维·文化;五、汉语文化教学。

一、什么是文化

关于"文化"的定义,有的说有一二百种,有的说有上万种。众说纷纭,没有定论。

在古汉语中,"文化"的基本含义是文治教化,跟"武威"相对。

英语中的 culture 来源于拉丁文 cutura,原意是耕作、培养教育、发展、尊重的意思。

有些学者把"文化"说成是物质财富和精神财富的总称。这就是说,"文化"无所不包,石器、铜器、铁器、蒸汽机、电话、电脑、宇宙飞船、文学艺术、科学、宗教等都是文化。这是最广义的文化。

还有些学者认为,"文化"是特定发展阶段上的意识形态以及与此相适应的制度和组织机构。这又叫做狭义的文化,代表一种比较传统的看法。

在讨论"文化"定义的过程中,人们经常把"文化"跟"文明"混在一起。事实上,这两个概念既有交叉,但又不尽相同。"文明"是在人类发展到一定阶段才出现的,在野蛮时代没有文明,文明跟野蛮是对立的,而"文化"自古就有,神话就是个例子。

这里,我特别介绍一下西方人类学家对文化的看法。布朗(Douglas Brown)给文化下了这样的定义:文化是生活方式,是人们赖以生存、思维、感知和相互交往的背景,是把一个特定的人类社团"黏合"在一起的"黏合剂"。他的这个定义反映了西方人类学家的一般看法。文化包括语言、信念、思维模式、处世态度、价值观、风俗习惯、宗教信仰等。"黏合剂"的提法很有道理,在国外生活的中国人,洋装穿在身,却改变不了"中国心",一举一动都是中国人的行为方式,这不正说明了"黏合剂"在起作用吗?

文化跟语言一样,是民族的,不是全人类的,但各民族的文化却有

共同的特点，莫道克（George Peter Murdock，1961）对人类有关生活方式方面的文化特点作了以下概括：（1）文化模式来源于人们的思想；（2）文化有助于人与环境的相互作用；（3）文化满足人们的需要；（4）文化是逐渐积累、不断发展的，例如先有游牧文化，后有村落文化，再有城市文化；（5）文化是有结构、有模式的；（6）文化属于一个社团全体成员所有，可以学习，可以习得；（7）文化可以传给下一代，一般通过符号、媒介等传递。

在讨论文化问题的热潮中，除了定义以外，对文化的分类也是一个热门话题。据我手头现有的资料，对文化的分类主要有以下几种：

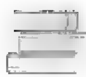
1. 大写字母“C”文化（Culture）与小写字母“c”文化　前者指经济、政治、地理学、历史学、文学、艺术等，这一种文化可以通过书本学习到，后者指风俗习惯、思维方法、心理素质、行为方式等，这一种文化是内在的，不容易被人们觉察到，在书本上也不常看到。

2. 实在性文化（Informational Culture）、行为文化（Behavioral Culture）与成就文化（Achievement Culture）　第一种文化指经济、政治、地理学、历史学等；第二种指行为方式；第三种指文学、艺术成就。第一、三种实际上是上一种分类法中的大写字母“C”文化的分化，而第二种大体上跟小写字母“c”文化相当。

3. 普及性文化与专门性文化　普及性文化主要指行为方式，而专门性文化主要指经济、政治、地理学、历史学、文艺等。

4. 知识性文化与交际性文化　前者主要指经济、政治、地理学、历史学、文艺等，后者主要指暗含在语言内的文化因素，例如暗含在汉字内的文化因素。如果不了解前者还可以交际，但是，如果不了解后者，就会直接影响交际。

语言教师很关心语言跟文化的关系。大家越来越认识到：语言是文化的一部分，是文化的载体，而文化又是语言教学内容的一部分，而且是很重要的一部分。除了个别情况外，学习第二语言，必须同时学习第二文化，否则就是不完全的学习。



语言教学历来重视文化因素的教学，不过侧重点不同。中世纪，欧洲人学习拉丁文、古希腊文，目的是为了研究文学典籍，提高文化修养；20世纪40年代在美国，语言教学中设有地区研究（area study）的课程，目的在于使学生了解目的语国家的政治、历史和人民；前前苏联设有国情学的课程，后来发展为国情语言学，目的也是帮助学生了解目的语国家的文化；我国过去一直开设概况课，帮助学生更好地了解中国和中国人，促进友谊和汉语学习。近年来，应用语言学家比较重视行为文化的研究及其教学。从上面对文化的分类可以清楚地看到这一点。不管哪种分类，都比较重视行为文化的教学。本章也重点谈这类文化的教学问题。

二、对文化的态度

不同的民族有不同的文化，从整体上看，都是适合本民族需要的，只有发展阶段的不同，没有优劣之分，对待别的民族文化，尽量采取一种正面的、客观的态度，尊重别的民族的文化。如果采取的态度正确，就会促进语言学习，如果不正确，就会妨碍学习。很难想像，一个仇视目的语国家的人民和文化的人，能够很好地掌握这种语言。这是一般情况，当然也有例外。例如：两个国家对抗时，部队的情报人员总是要特别注意学习敌对国家的语言，这些人的学习动力可能来自另外的方面。

但是，人们常以自己文化社团的观点来观察不同文化社团的文化特点．并且认为该社团的每一个成员都具有这种假定的文化特点。用这种方法概括出来的文化类型叫做文化固定模式(Stereotypes)。在概括别的民族的文化时，常常犯主观、片面的错误，“偏见”是根深蒂固的。例如马克·吐温在他的小说中挖苦地说：法国人说话总是杂乱无章的，听他们说话，真不知道会不会从他们说的一句话里活着出来。他还说：德语是世界上最难学的语言。一个人学会英语只需要30个

小时，法语需要30天，而德语需要30年。所以他建议改造德语。文化固定模式不见得都是不好的东西，有些固定模式在一定程度上反映了多数人的特点，但是不能用这个固定模式套每一个人。例如：西方人对一些国家或地区的人常作以下概括：

美国人都有钱，很随便，坦率，过分热情，容易交朋友，也容易忘朋友，追求物质享受。

意大利人很容易冲动，情绪外露。

英国人含蓄，傲慢，有礼貌，节俭，喜欢喝茶。

德国人聪明，固执，勤劳，井井有条，喜欢喝啤酒。

东方人含蓄，机敏，诡诈，不可思议。

中国人憨厚，有忍耐性，勤劳，吃苦，内敛，谦虚，有礼貌，圆滑世故，听天由命，逆来顺受，无可无不可，知足，保守，大声说话，吃得多，虚伪，拐弯抹角，莫名其妙地傻笑。

这种概括，有一定的合理成分，有些特点对多数人是适合的，但不能以此硬套每一个人。说有些中国人保守，这是事实，但不能说每一个中国人都是保守的。说中国人虚伪，这也缺乏分析。在民族文化交流中，最忌讳的是种族优越感(ethnocentrism)或文化沙文主义。1940年出版的《新标准百科全书》对“中国文学”一条作了如下解释：

中国语言单调，文学缺乏美感，中国人保守，崇尚传统，痛恨改革，这些特点必然会反映到文学中去。

这显然是民族偏见和无知的产物。这种错误的反面态度是可以改变的。教师的责任就在于引导学生去掉不正确的文化固定模式，采取现实主义的理解态度，充分尊重别的民族的文化，认识该种文化的价值。

教师是本民族优秀文化的代表，在教育学生之前，必须先受教育，端正自己的态度。研究文化对比的目的是要扩充自己的经验和心胸，并非表示放弃自己的文化，相反，从文化的对比研究中加深对自己文化的理解。同时，对别的民族文化的观察，尽量客观，抱尊重的态度。



一个人成为双语者不容易，成为双文化者更难。但一个好的对外汉语教师，应该既要有本族文化的修养，又要有国际文化的修养和开放性思维，既要摒弃那种盲目自大，以我为中心的“天朝文化中心论”，又要坚决反对那种全盘否定中国传统文化的民族虚无主义和崇洋媚外思想，切忌只当一个“只会说中国话的老师”。

三、第二文化学习

学习第二语言的目的是：以本社团以外的另一个社团成员的身份，在一定范围内，在一定程度上，参加另一个社团的活动。所以，第二语言的学习还包含第二个自我认同的获得，也就是新的自我认同的获得。人们在习得第一语言的过程中，已经形成了一种自我认同(self-identity)，也就是以自我为中心的情感系统，包括内在的情感(如个性)和外在的情感(如文化)。这种自我认同跟第一语言息息相关，在学习第二语言的时候就会表现出来，影响第二语言的学习，形成一种自我疆界(ego boundaries)。学习第二文化的目的就在于超越这种自我疆界，或者说扩展这种自我疆界，消除两种文化接触时所产生的障碍，使自己处在目的语国家人们的位置和思路上，达到移情(empathy)的理想境界，这就获得了第二个新的自我认同。

第二文化的接受(acculturation)是一个过程，它跟学习的环境有直接的关系。学习环境不外乎三种：一种是在目的语国家学习目的语，如外国学生在中国学习汉语；另一种是在本国学习外语，如中国学生在国内学习英语；还有一种是在本国学习一种混合国际语，如印度人在本国学习英语，非洲法语区的人在本地区学习法语。环境不同，文化接受的程度也不相同。文化接受程度最深的是在目的语文化环境中；在本国学习外语，其文化接受的程度随动机的不同而有明显的变化，参与动机(或称结合动机)优于工具动机；在本国学习混合国际语，不需要接受第二文化，也不会产生文化冲突。



文化接受的程度与快慢还跟文化的社会差异(social distance)有关。一般说来，两种文化差异越大，接受起来越困难；而差异越小(也就是一致性越大)，接受起来越容易。文化差异也会因人而异。例如：一个美国学生在沙特阿拉伯学习阿拉伯语。客观地说，美国文化跟阿拉伯文化差异很大，但学生本人却感到差异不大。这种个人感觉到的差异叫做感知的社会差异(perceived social distance)。语言教师要通过调查研究的方式分析两种文化的差异，从而更好地帮助学生学习第二文化。具体做法是：列出各种问题和多种答案，让学生选择，以此找出：(1)学生个人跟本国人的一般性差异；(2)学生个人跟目的语国家的人的一般性差异；(3)本国人跟目的语国家的人的一般性差异。例如：

调 查 表

问题	答案
1.你的手表很好看。	a.很便宜，不值几个钱。 b.谢谢(笑笑)。
2.你长得真漂亮！	a.谢谢(笑笑)。 b.德性，神经病！
3.售货员找钱给你时，你说什么？	a.不吭声。 b.谢谢。
4.父母与子女之间说不说“谢谢”？	a.说。 b.不说。
5.夫妻之间说不说“谢谢”	a.不说。 b.不常说。 c.说。
6.夫妻久别重逢时做什么动作？	a.拥抱、接吻。 b.四眼相对，保持距离。
7.你已经吃饱了，主人还让你吃，你说什么？	a.我只尝一点儿。 b.谢谢，我吃饱了。



8.别人请你办事，你不能办时说什么？　a.对不起，这件事我办不了。
b.我再考虑考虑，想点办法。

……

以上只是举个例子，至于调查哪些问题，出哪些答案供选择，还有很大的学问。

在目的语国家学习，其文化压力比在国内学习要大得多，因为学生要了解代表另一种文化的人民。这种文化接受过程一般可以分为以下四个阶段：

1. 观光期(又叫蜜月期,2~3 个月)　一切感到新奇,心情兴奋。例如：外国学生刚到中国，身着一套蓝色的中山装，脚穿一双布底鞋，学着用筷子吃闻名遐迩的中国饭，似乎已经分享到做中国人的快乐。同时，又常常参观、游览名胜古迹，又分享到外国游客的喜悦。像情人度蜜月，一切都很美好。

2. 挫折期（4~5 个月）　语言上有隔阂，生活上不习惯，功课压力大。文化震荡症（cultural shock)就产生在这一时期。文化震荡症（也有人叫“文化休克”或“文化惊扰”）是指学生所经历的那种从轻度的易怒、暴躁到心理上深刻的惊恐和危机现象。症状是：感到孤独、气恼、悲伤、思乡，浑身不适，甚至生病；喜欢交本族朋友，发牢骚，大谈“外国人”（实际上是目的语国家的人）的短处。据说，有几个中国留学生在旧金山的一家餐馆里，大谈“老外”（美国人）怎么怎么不好，旁边有一个懂中文的美国人提醒他们说：“你们要搞清楚，在这里谁是外国人。”在中国学习的外国学生在圣诞节前后也产生类似的情况。

文化震荡症是不是可以避免？国外学者有两种不同的观点：一种认为，如果学生了解两种文化的差异，并且保持两种文化的平衡，就会慢慢移情到新文化环境中人们的身上，也就是说，文化震荡症可以避免；另一种看法是：文化震荡症不能用种“感情”牛痘的方式避免。教师的责任是采取有效的治疗方法，使学生顺利地由第二阶段

进入第三阶段。这就要求教师能使学生懂得病症的原因，说出自己的感觉，在此基础上找到最有效的学习方法。

3.逐渐适应期(4 ~ 5 个月以后)　在这一阶段的开始,学生有无家可归之感。慢慢从尝试、犹豫到逐渐恢复。语言能力强了，对教学方式逐渐熟悉，开始交目的语国家的朋友,进行两种文化的对比,开始把自己移情到第二文化环境中的人们身上。有些问题已经解决,有些问题还没有解决。

许多学者的研究结果表明,学生对外语的掌握跟“无家可归”之感同时发生。所谓“无家可归”之感就是:学生已离开了本族文化,但又没有被第二文化所调整或同化。这时,学生对两种文化有一种较为理想的感知差异比率,而且也处于较为理想的认知和感情紧张状态,对两种文化既不太接近,又不太疏远,给学生合适的压力学习语言。第二阶段压力太大,而第四阶段(下面讲)又太小。因此,第三阶段是第二语言学习的最好时期,语言熟巧就在这一时期出现。布朗(Douglas Brown)把这一时期叫做“文化关键期”(Cultural Critical Period)。文化关键期不同于语言习得关键期,后者跟年龄有关,前者独立于年龄之外。文化关键期仅是一种假说,还有待证实,但这种理论对我们及时做学生的工作具有积极的意义。

但是,在现实生活中,存在语言和文化的掌握并不同时发生的现象,这又如何解释呢？这里面有几种情况:一种是有些成年人,学了一些非语言手段和少量的语言形式,勉强应付交际,这是一种不完全的学习;另一种是第三阶段之前就掌握了语言,但是却没有文化接受,这也是一种不完全的学习,一旦到了目的语文化环境中,还会产生文化上的障碍。完全的成功的外语学习应该是语言和文化的掌握同时产生的学习。

4.接近或完全复原期(半年之后)　接受了第二文化,在新的文化环境中,以一个新人的面貌出现,充满了自信心。在学习上进步很快,主要精力用在充实实力上,不受环境干扰。



接受新文化大体上都要经历上述四个阶段。儿童没有形成有文化界限的世界观，也没有形成对自己的一整套看法，有很少的“过滤”或重新调整，所以对文化接受的四个阶段通过得就快，语言学习得也快。接受文化有早有晚，快的几个月，慢的几年，有些人几乎不能适应新环境，这与年龄、语言水平、文化经验等因素有关。有些在美国生活多年的中国人，用的是美国钱，缴的是美国税，拿的是美国护照，但跟美国人格格不入，生活在中国人的圈子里，看看中国报纸，交交中国朋友，打打麻将，变成了不中不西的边际人，深感文化上的危机。

四、语言·思维·文化

不谈语言跟思维的关系，关于文化因素的讨论还不完全。

关于语言跟思维的关系是一个很复杂的问题。近年来讨论的主要问题有以下三个：

1.语言跟思维同时产生，还是有先有后？不少人倾向于思维先于语言，最典型的例子是：幼儿还不会说话，但能理解大人的指令。

思维是人脑对外部世界抽象概括的反映，是人类认识所达到的最高阶段。语言是思维的一面镜子，思维内容再现于语言之中才能被认识。语言帮助改造思维，把离散性、非线性的思维条理化，并且帮助积累、交流思维成果。所以，语言是思维的工具。不会说话的小孩子诚然有思维，但这种思维是非常初步的，不能代表人类高度发达的思维。

2.思维是不是只能在语言材料的基础上产生？不少人认为，除了语言，还有其他符号系统作为工具。语言跟思维的关系不是简单的形式跟内容的关系。

内部语言简括，无声，它是语言的一部分，除此之外，“其他符号系统”是什么，现在还不清楚。

3. 语言能否决定人的思维方式？有人认为操不同的语言的人有不同的思维方式和世界观。这种观点受到了比较多的批评。但一般

却认为，研究语言形式对思维方式有没有影响是很有意义的。

德国著名学者洪堡特（W. Humboldt）认为，民族语言就是民族精神，而民族精神就是民族语言。这种观点又影响了后来的美国人类语言学家萨丕尔（E.Sapir)和沃尔夫(B.Worlf)。他们认为，语言的结构分类及词汇多寡的分布，会影响一个人对周围世界的分类及看法。这就是有名的萨丕尔–沃尔夫假说(Sapir-Worlf hypothesis)，也叫做语言相关说（linguistic relativity）。这个假说引起了不少人的争论，甚至批评。争论的焦点是：到底是语言决定世界观，还是世界观决定语言？到底是语言决定意识（思维），还是意识（思维）决定语言？语言跟文化是什么关系？

我认为，语言和思维的关系是相互促进、相互作用的关系，而不是哪个决定哪个的关系，决定语言和思维的是客观存在，是一个民族所处的地理和社会历史条件。从这个意义讲，沃尔夫的语言决定论是不对的。但是，他系统地研究了语言和思维的关系，发现了许多有价值的东西。由他的假说引起的理论上的抗争促进了语言学理论的发展。至于语言和文化的关系也是互补的，不是相互冲突的。社会文化会影响语言的结构形式，特别是词汇。但同时，一个人的民族语言，自小不断地使用，也多少会影响他的文化思考。文化是语言跟思维相互作用而结合的产物。文化模式、习惯、生活方式是用语言表达的，有关文化方面的世界观会在语言中反映出来。例如：中国人和美国人认为有七种颜色，欧洲人认为有六种颜色，罗德西亚说沙纳语（Shona)的人认为有四种颜色，利比亚说巴萨语(Bassa)的人则认为只有两种颜色。爱斯基摩人把雪分成几十种。有人说，中国人是“多元价值观”的民族，重视中间价值。而英美人则属于“双元价值观”的民族，凡事不是好，就是坏，不是正确，就是错误；凡东西不是脏，就是干净，不是黑，就是白，常忽视中间价值。这些观念都会在语言里反映出来。如果你问一个外国留学生：“你的汉语怎么样？”他很可能回答：“很好！”如果你问一个中国学生：“你的外语怎么样？”他很可能用诸如“差不多”、“还



好”、“马马虎虎”、“还可以”、“凑合”、“说得过去”之类的词来回答。这类词在汉语里使用的频率比较高(你看，我这里就用了一个“比较高”，而没有用“很高”！)，这反映了中国人的思维特点。

思维是全人类的，所以，尽管语言是民族的，各个民族的人还是能够生活在同一个地球上，相互交往。但各民族的思维都有各自的习惯和特点，学习第二语言，必须了解这些不同特点，了解一个民族特有的思维模式（thinking patterns)。语言跟文化有许多相同之处，例如：(1)都受规则支配，规则分为必行的和选择的两种；(2)人类跟自己的语言认同，也跟自己的文化认同(identity)。文化认同过分，会排斥其他文化；(3)语言与文化从整体上看，都是有结构系统的。

五、汉语文化教学

汉语文化是汉语教学的不可缺少的组成部分，在初级阶段的汉语教学中，应该教授最普及性的文化，到了中高级阶段，再教专门性的文化。现在还没有一个文化教学大纲，根据国内许多学者的研究，初级阶段，可以教授以下文化内容(举例性的)：

1.社交礼俗方面：询问姓名，使用称呼、表示感谢、道歉、告别、遗憾等的特殊方式。

2.思维模式、特点：由大到小与由小到大的思维习惯的比较等。

3.价值观：多元价值观与双元价值观的比较等。

4.民族心理特点：迂回式与直接式的比较、群体与个人观念的比较等。

5.文化遗产：月老、嫦娥、媒人、介绍人等。

6.文字方面：颜色词、成语、典故等。

7.体势语：各种面部表情、身体动作等。

文化教授的方法现在也在探索之中，常见的有下列几种：

1.教材文化注释。目前这种注释太少，而且多在知识文化方面，



以后可增加行为文化的注释。

2.编写文化教材。目前这种教材还不太系统，这要靠以后的文化研究成果补充。

3.组织文化活动。

过去我们对汉外语言对比做得多一些，对中外文化对比做得少一些，今后要加强这方面的研究。

思考题

1.什么是文化？文化跟语言的关系如何？

2.文化跟文明有何区别？

3. 什么是文化固定模式？应该以怎样的态度对待别的民族的文化？

4.在目的语文化环境中学习语言，一般要经历哪几个阶段？

5. 什么是文化关键期？你认为这种假说有没有道理？它跟语言习得关键期有什么不同？

6.什么是文化震荡症？能不能避免这种病症？

7.什么是文化的社会差异？拟一个调查提纲，调查一组留学生的社会差异。

8. 汉语文化教学应包括哪些内容？你有什么新的补充？拟订一个初级文化教学大纲。

9.文化到底能不能教？如何教？

10.一个人能不能成为双文化者？

参考文献

1. H. Douglas Brown. Principles of Language Learning and Teaching. Prentice-Hall, INC., 1987

2. Deena R. Levine & Mara B. Adelman. Beyond Language. Prentice-Hall, INC., 1982

3. 罗常培.语言与文化.国立北京大学，1950



4. 陈原.社会语言学.学林出版社，1983

5. 陈松岑.社会语言学导论.北京：北京大学出版社，1985

6. 施玉惠.文化与外语教学的关系.见：一九七九年亚太地区语言教学研讨会论集

7. 毕继万.中国文化介绍在汉语教学中的作用.见：第一届国际汉语教学讨论会论文选.北京：北京语言学院出版社，1986

8. 盛炎.从美国人对狗的态度说起.新观察，1987(8)

9. 盛炎.了解文化差异，做好留学生工作.外国留学生工作研究，1987(2)

第五章　语言对比分析

对比分析(contrastive analysis)也称对比语言学(contrastive linguistics),简单地说,就是将两种或两种以上的语言进行共时对比,来确定其相同点和相异点。对比分析不同于比较语言学或历史比较语言学(comparative historical linguistics)。历史比较语言学是一门通过对同一语言的不同发展阶段,或处于同一发展阶段的亲属语言的历时比较,以构拟其共同原始语(pro-language)的语言学科。以对比为主要手段的语言学科还有比较类型语言学(comparative typological linguistics),它是一门通过语言对比,来确定某种语言的语音、语法、词汇等方面的特征,以便把世界上的语言分成综合语、黏着语、分析语等语言类型的语言学科。它跟对比分析有共同之处,即二者都是共时对比;也有不同之处,即二者的目的不同。

对比分析又分理论对比分析(theoretic contrastive analysis)和应用对比分析(applied contranstive analysis)。理论对比分析的任务是:通过语言的对比,对语言的相同点和不同点进行全面的说明和解释,并且提供语言对比的理论模式。这种对比要求详尽、明确、严格。

例如:马建忠先生的《马氏文通》,不仅是我国第一部汉语语法专著,也是我国第一部采用对比方法研究汉语语法的专著;黎锦熙先生的《新著国语文法》及《比较文法》等论著,系统地阐述了他的对比思想;王力先生的《中国文法学初探》、《中国现代语法》对汉英两种语言



作了较为透彻的对比分析；吕叔湘先生的《中国文法要略》同样使用了对比分析的方法。他在该书的序言中说："要明白一种语文的文法，只有应用比较的方法……一句话翻成英语怎么说，一句英语，中国话怎么表达，这又是一种比较，只有比较才能看出各种语文表现的共同之点和特殊之点。"高名凯先生在他的《汉语语法论》中把对比分析作为研究汉语语法的新途径。这些对比研究的目的在于建立中国汉语语法体系，属于理论对比分析。在我国，这种理论对比分析只是作为一种手段，没有形成一门独立的语言学科。应用对比分析是应用语言学的一个分支。它运用理论对比分析的研究成果，提出语言对比分析的框架，为语言教学提供必要的信息。比如：选择语言中可能给语言教学带来困难的语言项目，进行对比，向语言教师、教材设计者提供充分信息和数据，使他们更有针对性、更有效地制订大纲，设计课程，编写教材，改进课堂教学。应用对比分析作为一个专门学科，在国外已有近半个世纪的历史，而在我国却刚刚起步。虽然刚刚起步，但也取得了可喜的成果。吕叔湘先生于 1977 年 5 月 5 日在北京语言学院的演讲《通过对比研究语法》推动了汉外对比分析的研究；王还先生近年来发表的《有关汉外语法对比的三个问题》以及其他有关对比分析的论著，提出了对比分析的重要原则和方法，她的研究很扎实，实用性很强；我们有一批语言教师除教学外，长期从事汉外对比研究，在《语言教学与研究》等杂志上发表了许多很有实用价值的文章。近几年还出版了几部汉外语法对比专著，做了尝试性的开拓工作。

对比分析虽然重在语言形式（包括语音、语法结构、词汇等），但它对语言教学具有不可忽视的指导作用，是每一个语言教师必须具备的基本功。本章主要讨论应用对比分析问题：一、对比分析的发展历史；二、对比分析的理论框架和类型；三、对比分析的原则方法和困难层次模式；四、对比分析在语言教学中的作用及其局限性。



一、对比分析的发展历史

对比分析是一门既古老又年轻的学科。说它古老，是因为自从有了语言之间的接触，就有了语言的对比。例如:公元前2500年，古代幼发拉底斯河下游的休谟人（Humerians）被阿卡颠人（Akkadians）征服，阿卡颠人学习休谟语，就用了对比翻译的方法。说它年轻，是因为它作为一门专门学科而应用到语言教学中去还是从拉多（R. Lado）开始的，他的《跨文化的语言学》（Linguistics Across Culture）对外语教学影响很大。对比分析发展的历史一般可分为三个阶段:

1. 前经典理论时期（？~1957） 至少在19世纪末、20世纪初，语言界的一些先驱者已经注意到了外语教学中的母语"回牵现象"（pull of mother language），撰写了数篇有关对比分析的文章，比较著名的有格兰根特（Charles H.Grangent）的《德语和英语的语音》（1892）、维埃特（William Viëtor）的《德语、英语和法语的语音要素》（1894）、帕塞（Pall Passy）的《欧洲主要语言的比较语音学》以及赵元任先生的《英语语调和汉语语调初探》等。

1941年，沃尔夫（Benjaminlee Whorf）在他的文章中第一次使用了"对比语言学"这个术语。但直到这时为止，对比分析的文章还集中讨论语音系统的理论对比，应用对比没有引起足够的重视。

第二次世界大战爆发后，外语人才的需要促进了外语教学的大发展。对比分析在创建有效而经济的外语教学法中起了特殊的作用，引起了普遍关注，被认为是外语教学中最有价值的部分。

1945年9月,弗里斯（Charles C.Fries）撰文写道:"对学生要学的语言以及学生的母语同时进行科学的描写，并且在对两者进行比较的基础上编写的教材，才是最有效的。"[①]这段话被认为是现代对比分析的宣言。

此后，以语言教学为主要目的的对比分析论著相继问世，于是对



比分析成为一门独立的语言学科的时机就成熟了。

2. 经典理论时期（1957~1965）② 1957 年，拉多的《跨文化的语言学》出版，被认为是对比分析的经典著作。拉多在这部著作中建立了对比分析的系统理论。 他指出："学生学习外语时，常常会感到目的语中有些语言项目很容易掌握，而有些语言项目却极难把握。那些跟母语很接近的项目， 学起来就容易，那些跟母语迥然不同的项目，学起来就困难。教师如果把外语和学生的母语进行了对比的话，就会清楚地了解什么是学生学习中的主要问题，并为此做好充分的准备。"③ 在以后的近 10 年中，这种理论基本上占了支配地位， 因此，这段时间也相应地被称为经典理论时期。

这一时期的最高成就体现在 1965 年出版的《对比结构系列集》（The Volume of Contrastive Structure Series）。但随着语言学理论的发展以及新兴的语言学科的问世，对比分析的局限性也日益显露出来，受到了越来越多的批评，于是对比分析进入了它的改进和发展时期。

3. 改进与发展时期（1965~） 经典的对比分析把语言看成是封闭的结构系统，采用的方法是静态的形式分析，有很大的局限性，因此受到了批评，在 1968 年举行的乔治敦城圆桌会议（Georgetown Round Table Conference）上，对对比分析的批评达到了高峰。

这些批评促使了人们对对比分析进行修正，把新的语言学理论的研究成果引进对比分析之中，从而使它进入了改进和发展时期，改进的主要标志是由微观对比发展为宏观对比，更加注意语言的功能和意义，也就是社会生态性。

二、对比分析的理论框架和类型

对比分析是建立在描写基础之上的，它跟语言学理论有着十分密切的关系。对比分析的理论框架主要有以下三种：

1.结构主义理论框架　这种理论框架是经典对比分析的主要理论框架，它直接来源于美国布龙菲尔德的结构主义语言学派。这种理论框架把对比的语言看成是静态、自足的系统，强调语言的内部差异对比，排斥其他非语言因素的对比，强调把注意力集中在语言形式以及语言形式分布异同的对比上，并且只进行表层结构的对比。

2. 转换生成理论框架　这种理论框架直接来源于乔姆斯基的转换生成语法。它吸取了转换生成语法关于“普遍深层结构”假设和“表层结构和深层结构”的思想，采用了严谨的形式化描写手段。

这种理论框架认为，世界上所有语言的抽象的深层结构都是相同的，这为对比分析奠定了理论基础；语言是由表层结构和深层结构组成的，这使对比分析能够对语言之间那些结构不同而在翻译和实际交际中等值的话语进行合理的描写和解释。这种理论框架采用数学的模式和形式化的语言描写自然语言，使对比分析的描写手段更加精确、严格，更加简明。

3. 语用理论框架（或功能理论框架，见本章第四部分）　以上述第一种理论框架为基础的经典对比分析历史较长，研究成果颇多，在语言教学中应用也最广。所以，以下较为详细地讨论一下这种对比分析的类型及其有效性。

对比分析之所以成为可能，是基于这样的看法：语言有很多相同的地方，也有很多不同的地方；这些相同点和不同点是可以描述的；这些异同点是学生在学习第二语言中产生迁移的根源。

对比分析的心理学基础就是这种迁移理论。迁移分正迁移、负迁移和零迁移。两种语言相同的，可能发生正迁移；不完全相同的，但有关系，发生负迁移；完全不同的，没有关系的，就发生零迁移。学习第二语言就是利用正迁移，克服负迁移，把第二语言结合成一个整体。



负迁移也叫干扰。语际干扰由两种语言的不同造成，它又分为两种：一种叫阻碍性干扰(preclusive interference)，另一种是介入性干扰（intrusive interference)。所谓阻碍性干扰，就是目的语中有的东西而母语中缺少，这种缺少的东西会干扰对新东西的学习。例如：中国学生学习英语冠词就难一些，原因是汉语中缺少这种冠词。所谓介入性干扰，是指目的语中没有而母语中有的东西对第二语言学习的干扰。例如：英语中的 A+N 词序对学习法语中的 N+A 词序可能产生干扰。 两种干扰都有可能，都值得注意。

那么，干扰跟差异有什么关系？是不是差异越大，困难(或干扰)也就越大？或者差异越小，学习起来就越容易？事实并非如此。事实是：干扰影响近似的任务，不影响不同的任务。有细微差异的东西学习起来最困难，而完全不同的两种东西就没有干扰。奥勒(J.W.Oller)和齐亚赫西尼(Ziahosseiny)证明（1970）：使用非拉丁字母的学生学习英语拼写比使用拉丁字母的学生容易些。李(Lee, 1968)发现，英语学生学习汉语，语法干扰较小，而西班牙语学生学习葡萄牙语和德语学生学习英语，语法干扰就很大。 我们在汉语教学中发现，越南、日本、朝鲜学生学习汉语比较快，但发音常没有一些非洲学生纯正。

但是结构干扰不是决定学习一种语言时间长短的关键因素。美国外交学院的经验证明：英语学生学习外语，达到二级$^{+}$或三级水平，法语、西班牙语和德语需要 6 个月(600 学时)，而阿拉伯语、汉语和日语需要 1 年。凯乐曼(Kellerman,1979)得出结论：两种语言相差大(即没关系)，学习得慢，但比较准确；相差小(即有关系)，学习得快，但不够准确。

另外，如果学习第三语言、第四语言，干扰情况如何呢？一般说来，干扰决定于几种语言的关系。例如：第一语言是英语，第二语言是西班牙语，第三语言是意大利语，在这种情况下，西班牙语对意大利语干扰大些，词汇有积极影响。如果西班牙语水平太差，那么英语就干



扰大些。

瓦侯(Ronald Wardhaugh,1970)把对比分析分为以下两种类型：

1.强假设(strong version)　这种假设认为,对比分析可以预示所有问题,来自母语的干扰(即语际干扰)是第二语言学习困难产生的唯一原因。

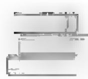
这是瓦侯对拉多和弗里斯的经典性对比分析所做的概括。有些学者认为,实际上拉多并没有认为对比分析具有完美的预测性,只是说学生有产生迁移的倾向性(tend),有些错误不作细致的观察,很难作全面分析。

围绕强假设展开了一场肯定与否定对比分析的论战。否定派认为,强假设不过是一张“空头支票”,它既不能完美地解释语言学习中出现的错误,又难以百分之百地预测学生的错误,而且许多错误单凭对比分析是无法预测的。

肯定派虽然承认,要使对比分析的预测更精确,需要对影响语言行为的各种变量,如心理变量、社会变量、生理变量、感情变量等,进行更广泛的综合性研究,但是,他们反对否定派的以一概十的态度,指出：尽管对比分析实际上并不像人们想像的那么强有力,但它指出母语中哪些项目在目的语中有或没有相对应的形式,哪些项目差异大,哪些项目差异小,这有助于确定在哪个区间、哪个阶段容易出现错误。因此,对比分析不但不应该缩小或取消,而且应该加强和改进。

2.弱假设(weak version)　这是针对强假设而提出来的,认为对比分析只能解释一些已出现的错误,几乎不可能预测学生的错误。认为对比分析没有多大用处。弱假设否定对比分析在编写教材、克服干扰、设计试题中的作用。

强假设的构想把对比分析看得过分强有力,而弱假设的构想又把它看得过分无能,各持一端,于是奥勒和齐亚赫西尼等人提出了一个折中假设。



折中假设的基本构想是：人类学习的一个基本特征是，按照他们所能感觉到的异同特征，把各种抽象和具体的句型归入不同的范畴。因此，在一个或几个语言系统中，那些形式和意义上相近的语言项目往往容易给学生带来困难。人类学习具有泛化的特征，微小的区别往往被忽视，而明显的区别反倒容易发现和记忆。

折中假设认为，学生在第二语言学习中的大多数困难是可以预示的，而且是可以从两种语言的关系中得到解释的。因此，对比分析是必要的，并没有过时。据一些学者研究，学生在初级阶段的大多数语言错误，半数以上的语法错误都来自语际干扰；接近双语水平时的固定化错误(fossilized)也来自语际干扰。所谓固定化错误，就是由于受语际干扰而出现的错误，长期缺乏充分的反馈而固定化了。例如：中国学生学习英语，常把 th〔θ〕发成 s〔s〕，如果得不到及时的纠正，久而久之，这种错误就会成为固定化错误。这种错误的特点是具有顽固性，很难纠正。

三、对比分析的原则、方法和困难层次模式

应用对比分析不同于理论对比分析，它的主要目的是为语言教学服务，所以它的目标是找出学生在学习目的语中的难点和重点。对比分析的方式自然是双向的，但对比分析的目标是单向的，也可以说是一元的，而不是双元的。例如：我们搞汉外对比的主要目的是为了帮助外国学生学习汉语，那么我们的目标是通过对学生的母语跟目的语的对比分析，找出学生学习汉语的难点和重点，预计学生可能产生的困难和问题。难点和重点是根据学生对象确定的。外国学生已经熟练地掌握了自己的母语，没有必要再去给他们讲解母语知识。对比分析的目标单一，重点突出，才能搞得深一些，透一些，对语言事实分析得细一些，具体一些。确定难点和重点并不意味着对比分析是分散

的，零碎的。应用对比分析也是系统的，全面的，目的语中的难点和重点是在对两种语言的语音、词汇和语法进行系统对比的基础上确定的。当然，这种系统的对比分析是逐步完成的，是分阶段的。再说，所谓"系统"，也是相对而言的，因为我们对语言的认识有一个过程，到现在为止，我们对语言还是知之不多。

对比分析要有一个共同的基础和标准，也就是可比性，把两个不相干的东西硬拉在一起对比，是没有意义的。语音对比的共同基础是语音学，词汇对比的基础是语义特点，这也是共同的。但是语法对比没有一致的共同点，语法学派很多，语法术语有很大差异。有时同一个术语，在不同语言里有不同的含义。例如：汉语中的形容词一般跟英语中的 be+A 相当。如果英语学生学习汉语，硬以此套彼，就会出现在形容词谓语句里加"是"的错误(*"我是好")。因此，对比分析要标准一致，概念、术语明确。科学的参照点对对比分析是很重要的。有经验的语言教师善于从学生的错误中寻找对比分析的线索，发现可对比性。

经典性的对比分析一般按以下步骤进行：

1. 描写(description)　对学生的母语和目的语进行准确、清晰的描写。这种描写以一定的语法体系为依据。

2. 选择(selection)　选择一定的语言项目、规则或结构进行对比，因为不可能对比两种语言的所有方面。语言项目的选择过程受不同的对比分析假设影响。

3. 对比(contrast itself)　找出两种语言关系中的特殊点。这要依靠参照要点的有效性。

4. 预测(prediction)　形成预测的错误和难点。这种预测可以通过困难的层次模式和心理学、语言学理论的应用而得到。

为了使对比分析的预测能够形式化，排除主观因素的干扰，应用语言学家建立了各种困难层次模式，对学习中的困难进行了分类。比较著名的有布里埃尔(Brиre)的"语音系统困难层次模式"。斯道科威



尔(Stockwell)的"句法系统困难层次模式"。后者实际上是前者的变体形式,它在前者的基础上加上与之相对应的结构、功能、语义三个平面,将困难分为16个层次。由于这个模式过于繁杂,使用起来很不方便,所以布拉图(Clifford Prator,1967)将其简化,把困难分为6个层次。这6个层次依次向上排列,困难指数也随之增大。以下举例说明他的困难层次模式:

1.零级——迁移(transfer) 两种语言里相同的成分,包括语音、词汇和语法,产生正迁移。没有区别,学习无困难。例如:法语、德语和汉语中都有〔Y〕,所以法、德语学生学习汉语中的〔Y〕都无困难。

2. 一级——合并(coalescence) 母语中两项,到目的语中合并为一项,学生可以忽略原来的差别,习惯新的项目。例如:英语中的he和she到汉语中合并为tā。英语学生学习汉语,可以忽略she和he的区别,熟悉新的语言项目tā。同样的道理,英语中的his和her,到西班牙语中合并为su;英语中的teach和learn,到法语中合并为apprendre;汉语中的"参观"、"访问",到英语中合并为visit。

3. 二级——差异不足(under differentiation) 母语中有而目的语中没有的语言项目,学生必须避免使用。例如:英语语言中的〔ɔ〕〔θ〕,汉语中没有,英语学生学习汉语,要避免使用。

4. 三级——再解释(reinterpretation) 母语中某个语言项目以新的形式和分布出现在目的语中,学生必须对这些项目进行重新解释,然后作为母语项目而被感知。例如:英语中的被动式,到了汉语中,不但使用范围大大缩小,而且还变成了"被"字句、意义被动句和"是……的"等句式。学习汉语的英语学生在母语被动式知识的基础上,必须重新解释汉语中的被动句式,否则就容易出现下面这样的错误:

*这棵树是被中国总理亲手栽的。

This tree was planted by the Chinese premier himself.

同样的道理，学习法语的英语学生必须学习鼻化元音的新分布，也就是重新解释英语中的鼻化元音；学习西班牙语的英语学生必须重新解释英语中的冠词系统，因为在英语中一定要用冠词，而在西班牙语中可用可不用。例如：

He’s a philosopher.→E’l es(un) filo’sofo.(他是哲学家。)

5. 四级——超差异（over differentiation）　即目的语中某个语言项目在母语中没有相对应的形式，学生对此必须学习。例如：汉语中的 zhi、chi、shi、ri 是许多语言中所没有的；汉语中的声调是非声调语言中所没有的；汉语中的“把”字句、形容词谓语句是许多语言中所没有的；汉字是许多非表意文字系统中所没有的。

6. 五级——分裂（split）　即母语中的一个语言项目在目的语中分裂成两个以上的项目。这一级正好跟一级（合并）相反，需要学生一一加以区别。例如：

visit（英）｛访问 / 看望 / 参观

to be（英）｛ser / estar（西）

live（英）｛住 / 活 / 过 / 生活

you（英）｛tь / usted（西）

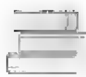
如果学习汉语的英语学生不了解这种区别，就容易产生下面的病句：

*我回家参观我妈妈。

*刘胡兰永远住在我心里。

*你喜欢住中国吗？

以上困难层次分级是建立在人类学习原理的基础之上的，零级是



一对一的对应和迁移，而五级代表干扰的顶点。

困难层次模式的建立，有助于预测的形式化，减少预测中的主观色彩。但它不是万能的，在使用中还要考虑教师的经验、学生的背景以及其他在实践中容易忽视的变量，而且也需要不断改进。困难层次模式还不能区分语言中的细微差异，而正是这种细微差异给学习带来的困难最大。另外还要注意的是，困难层次高的语言项目不一定是学习的重点，有些常用的语言项目也可能不是困难层次高的项目。因此，教学重点不能完全由困难层次模式决定。

四、对比分析在语言教学中的作用及局限性

本章讨论的重点是应用对比分析，而在应用对比分析中，重点讨论以结构主义理论框架为基础的对比分析。这种对比分析主要在美国，始于20世纪40年代，50年代进入了鼎盛时期，60年代，围绕着对比分析展开了一场激烈的大辩论，怀疑派和否定派来势迅猛，对比分析大有“日薄西山”之势，不少学者认为对比分析过时了。

如果我们实事求是地回顾过去的历史，就会发现，语言对比分析做出了很大的成绩，首先是语音对比，其次是词汇对比，语法对比也有了很大进展，出现了一大批很有分量的论著，有力地推动了第二语言教学。中国人常说：“不怕不识货，就怕货比货”“不比不知道，一比吓一跳”。这里对比的是好与坏，跟语言对比有所不同，但也说明对比是认识事物的好方法。吕叔湘先生说：“一种事物的特点，要跟别的事物比较才显出来……语言也是这样。要认识汉语的特点，就要跟非汉语比较……”[4]这话是很有道理的。我们汉语教师常常从外国学生的问题和错误中发现汉语中某些从未注意到的特点，发现汉语的“庐山真面目”。对比分析在语言教学中的应用是很广泛的：

1. 在准备教材的过程中，通过对比分析确定难点、重点，进行选择，

安排顺序，编制特殊练习，防止错误出现。

2. 在教学过程中，强调重点，补充练习，有的放矢地纠错。

3. 习得第一语言首先要“糟蹋”这种语言，但学习第二语言不应该是这样的。干扰不会因为我们忽视它而自动消失，所以，我们要了解学生的问题，采取措施，排除干扰。成年人的干扰多于儿童，特别是在语音系统方面，因为成年人的迁移能力比儿童强。

4. 依靠对比分析选择测试项目。为不同语言背景的学生设计不同的考试是可行的。当然，修改考题，还要靠错误分析（error analysis）。

5.教学与研究的关系是双向的，在教学中，通过对比、观察，发现特殊问题，为语言研究提供课题。

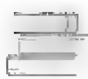
总之，对比分析对学生学习的难点和错误有一定预测性，特别是在初级阶段。对比分析在语言教学中的作用应该充分肯定。语言教师一定要具有这种基本功。对比分析作为应用语言学的一个分支，也是语言教学的一种资源和背景，而不是教学的直接内容。因此，教师在课堂上不能大讲对比理论。“功夫”在课外的说法是有几分道理的。在中国教外国学生汉语(Chinese for foreigners),学生语言背景复杂，不同于在国外教汉语（Chinese as a foreign language）学生语言背景单一，使用对比分析的时候更要谨慎一些。

语言学的发展由微观到宏观，更加注意语言的社会生态性（ecological），更加注意语言的交际功能，第二语言教学也出现同样的发展趋势。在这种情况下，对比分析的局限性也越来越明显了：

1.对比分析重视语言形式，而忽视语言功能。第二语言学习的最终目的是培养学生运用语言进行实际交际的能力，语言形式只是表达功能的手段。在语言形式上的对比分析不能解释学生在功能、意义方面的错误，不能解释在得体性方面的错误。例如：一个三年级的美国学生，在作文中写道：

我家有我爸爸、我妈妈和我*狗。

我把“我狗”改成“我的狗”，不料学生跟我讲起道理来了。她说：



“书上说得清楚，在代词‘我’和亲戚、朋友之间的‘的’可以省略。狗是我的家庭成员，是我的好朋友，为什么要加‘的’？”我初步分析，这是一个社会文化背景问题。我在美国看到了一本汉语教科书，里边有这样一段话：

（在厨房）

先生：你真是一个很好的做饭的。

太太：谢谢。

先生：这是为什么我跟你结了婚。

这段对话总觉得不是味。为什么？这里有几个问题：首先，在汉语里，表示自谦或看不起别人的工作时才使用“V+N+的”这种结构，如“教书的”、“卖唱的”、“看孩子的”等，用来称赞别人不合适这里最好用动补结构（你的菜做得真好）；第二，传统的中国夫妇之间一般不说“谢谢”，除非是开玩笑。这也是社会文化背景问题。有一个匈牙利学生在北京的公共汽车上跟中国乘客聊天，其中有下面的对话：

中：你中国话说得真不错！

匈：好个屁！

车上的乘客听了捧腹大笑，面部表情不可言状。这里也没有语法错误，但是不得体，使用的语域太低。

传统的结构对比分析对这类错误是无能为力的，所以近年来出现了以语用理论（或功能理论）框架为基础的对比分析，这种对比分析重视语用意义，也就是功能和意念，对比分析的长度由句子扩展到话语。（见《语言学与语言教学》一章）

所以，我的初步看法是：结构对比是必要的，但不是唯一的，结构对比跟功能对比结合起来，就会更全面，更有效。

2. 对比分析重视语际干扰，而忽视语内干扰。所谓语际(interlingual)干扰，就是母语对目的语的干扰；而所谓语内(intralingual)干扰，就是在第二语言学习过程中，把已学得的某项规则不正确地扩大化了，超



过了所允许的限制。例如:有一个二年级的罗马尼亚学生用“半天”造了一个句子:“*我妈妈给我这块表已经半天了。”我问她:“多长时间了?”她回答:“五年了。”我又问她为什么用“半天”这个词时,她回答:“书上说,‘半天’的意思是long time。”我这才弄明白她犯错误的原因。这里的long time超出了12小时的限制,所以错了。还有一个三年级的美国学生在叙述“讨好别人的老头儿”的故事时,说了这样一个句子:

*父子俩在驴子上骑。

这显然是个错句子。“骑”跟“坐”的性质不同,所以“在驴子上”只能作为“骑”作用的对象,不能作为“骑”的方式,所以不能放在“骑”前⑤。学生为什么会出现这种错误呢?他有他的道理:他学了一条规则,就是汉语的状语在动词前,不能在动词后,这是对的。但可惜的是他把“在驴子上”误认为状语。这种不正确的概括和扩大叫做“泛化”。中国学生学英语也会出现“泛化”错误。例如:

*The China is the largest country in Asia.

*He mights go to town.

*Does can Lin Hong sing?

*I don’t know what time is it.

*I lost my road(way).

以上错误都跟母语没有关系,是由于对新学的规则掌握不熟练或“泛化”造成的。学生到了中高级阶段,尽管语言背景各不相同,但出现的错误是类似的。这类错误不是由语际干扰造成的,而是由语内干扰造成的。结构对比分析无法解释这类错误。所以近年来,又出现了中介语理论和错误分析(error analysis)。错误分析不否认语际干扰,但是又很重视语内干扰。错误分析不是对对比分析的否定,而是发展,是补充。(详见《中介语理论与错误分析》一章)

3. 对比分析重在预防而忽视诊断。对比分析重在预测学生的学习难点和错误,应该说有相当的预测性。但是语言教学的因素



繁多而复杂，不可能百分之百地预测。所以对它不可抱过高的希望，否则会失望的。错误分析重在分析学生错误产生的原因和纠正措施。如果说，对比分析是“预防学”，那么错误分析就是“病理学”。

注：

①见 Jacek Fisiak. Some Introduction Notes Concerning Contrastive Linguistics, Contrastive Linguistics and Language Teacher,p.4.

②拉多的《跨文化的语言学》的发表，标志着经典对比分析理论的诞生。

③同①。

④吕叔湘.通过对比研究语法.语言教学与研究（试刊），第二集.1977

⑤王还教授在看本章时，举出“在驴子上盘坐着”的正确例子，来说明“骑”跟“坐”的性质不同，很有启发。

思考题

1. 简述对比分析的发展概况。

2.对比分析有哪几种理论框架和类型?你认为哪一种更实用些?

3. 应用对比分析的目的是什么？其目标是一元的(即目的语)好，还是双元的(即母语和目的语)好？

4. 简评布拉图的困难层次模式。这个模式是否适用于汉语？建立汉语语法困难层次模式要注意些什么问题？

5. 对比分析在教学中有什么作用？

6. 对比分析有什么局限性？

7. 对比分析跟错误分析有什么关系？有人说，错误分析出现以后，对比分析就过时了。你认为如何？

8. 在汉语教学中，注意搜集外国学生的典型错误，选择其中的几个进行对比分析，找出错误产生的原因和纠正办法。

附录一：

语音困难层次模式(Hammerly)

<table>
<tr><td></td><td>本 族 语</td><td>第二语言</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>1</td><td>音位变体</td><td>无</td><td rowspan="6">语音差异</td><td rowspan="6">拼写干扰</td><td rowspan="6">超音段干扰</td></tr>
<tr><td>2</td><td colspan="2">本族语音位变体的不同分布与功能</td></tr>
<tr><td>3</td><td>无</td><td>音位变体</td></tr>
<tr><td>4</td><td>无</td><td>音　　位</td></tr>
<tr><td>5</td><td colspan="2">本族语音位的不同分布与功能</td></tr>
<tr><td>6</td><td>音　　位</td><td>无</td></tr>
</table>

说明：

从 1 到 6，困难程度由大到小，右边三项为加剧因素。困难最大的不一定是交际中最重要的。

1. 停止使用本族语中的音位变体是最大的困难。

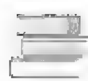
2. 第二语言有本族语中的音位变体，但分布与功能不同。

3. 本族语中没有而第二语言中有的音位变体。

4. 本族语中没有而第二语言中有的音位，这对交际来说是最重要的。

5. 本族语、第二语言中都有，但分布与功能不同。

6. 本族语中有而第二语言中没有的音位。



附录二：

词汇困难层次模式(Hammerly)

	本　族　语	第二语言
1	形式近似而在同一个语义范围内的意义不同。	
2	形式近似，意义近似，但趋分散。	
3	形式近似，意义近似，但趋集中。	
4	形式不同，意义近似，但趋分散。	
5	形式不同，意义近似，但趋集中。	
6	形式近似，意义相同。	
7	形式不同，意义相同。	
8	形式、意义皆相同。	

说明：

1. 英语中的 lecture、法语中的 lectura 和西班牙语中的 lectura，是所谓"假同源词"，或者叫做"假朋友"(faux amis)。

2. 本族语中的词所代表的意义，在第二语言中有更多的词代表类似的意义。如：

radio(西) { radio / radius / radium(英)

3. 与第 2 种相反。

4. 形式不同，意义类似，但在第二语言中包括更多的词。如：

know(英) { savoir / connaître(法)

5. 比第 4 种简单一些。如：

say
tell
etc.(英) } dire(法)

6. 即真正的同源词,形式略有不同,但意义完全相同。如:

mathematics
physics
etc. } 国际科学术语

7. 如:horse(英),cheval(法),caballo(西),马(汉)。这种词是大量的。

8. 这种词很少。如:hôtel(法)→hotel(英)。

就是在这种情况下,拼写也不完全相同,只是基本意义相同。

总之,语言相差太远,只有4、5、7级起作用,干扰对话语也有影响。

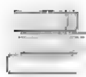
附录三:

语法困难层次分类模式(Hammerly)

	本族语	第二语言
1	无	句法模式或范畴
2	词序差异	
3	句法模式或范畴	无
4	一致(人称、性、数、格等)	
5	形态模式分散	
6	形态模式集中	

说明:此表以西方语言教学经验为基础,句法问题比形态学问题大。

1.第二语言中有而本族语中没有的句法模式或范畴,如中国人学



习英语中的冠词。

2.词序差异。

3.与第一种情况相反。如:法语中没有进行时结构,所以,英语学生学习法语,常说 être en train de…

4.名词、冠词、形容词一致,主语与动词形式一致,等等。

5.第二语言中含有更多的形态。

6.本族语中有较多的形态,容易造成迁移。英语的形态错误没有句法严重。汉语差不多主要通过句法表达语法意义。

参考文献

1.Douglas Brown.Principles of Language Learning and Teaching.Prentice-Hall, Inc,1987.

2.Hector Hammerly.Synthesis in SL Teaching.PO Box 1700 Blaine,Wash.USA.

3. Robert Stockwell, J. Donald Bowen, and John W. Martin. The Grammatical Structures of English and Spanish.Chicago:Chicago University Press,1965.

4.Ronald Wardhaugh.The Contrastive Analysis Hypothesis.TESOL Quarterly. 1970,4:123~130.

5.John W.Oller and Seid M.Ziahosseiny.The Contrasive Analysis Hypothesis and Spelling Errors,Language Learning.1970,20:183-189

6. Eric Kellerman, Transfer and Non-Transfer. Where We Are Now. SSLA. 1979.2.37-57

7.R.J.Di Pietro.欧美对比语言学的发展概况,陈平摘译.国外语言学,1980(2)

8.王宗炎.对比分析和语言教学,见:语言问题探索.上海:上海外语教育出版社,1985

9.王还.有关汉外语法对比的三个问题.见:第一届国际汉语教学讨论会论文选.1986.322~328

10.王还.门外偶得集.北京:北京语言学院出版社,1987

11.徐子亮.汉外语法比较研究述略.语文导报,1982(2)

12.严学窘.中国对比语言学的兴起.中南民族学院学报,1984(2)

13.赵世开.英汉对比中微观和宏观的研究.对外汉语教学.1985(2)

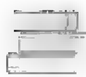
14.许和平.对比语言学简述.1987

第六章　中介语理论与错误分析

上一章我们集中讨论了语言形式的对比分析，在此基础上，本章着重讨论中介语理论与错误[1]分析。错误分析是对比分析的新发展，被认为是第二代应用语言学研究中的前沿阵地和尖端科学，对第二语言和外语教学具有十分重要的意义。本章一共讨论以下六个问题：一、错误分析产生的时代背景；二、错误分析的理论基础：中介语理论；三、错误的来源；四、错误分析的过程和步骤；五、错误分析与对比分析的关系；六、错误分析在语言教学中的应用。

一、错误分析产生的时代背景

我们已经知道，对比分析的理论基础是结构主义语言学，而结构主义语言学的心理学基础是行为主义心理学。行为主义心理学认为，人类语言是通过反复的刺激-反应而形成的一套习惯；言语行为是可以分解、可以塑造的；塑造的主要方式是语言形式的机械性操练；错误的言语习惯一旦形成，就很难纠正，所以在语言教学中要尽量避免错误的发生。行为主义心理学的这些观点曾一度支配了美国的语言教学，对别的国家的语言教学影响也很大。20世纪50年代末，乔姆斯基的转换生成语言理论出现了。他的语言理论，特别是语言心理理论，对行为主义心理学是一个巨大的冲击，同时也促进了认知心理学的发展。乔姆斯基的语言理论出现之后，应用语言学的研



究重点由“教”转向“学”，把学习过程和特点作为研究的核心。心理学的研究也出现了同样的趋向，其中认知心理学对学习的研究，成果卓著，其观点跟行为主义心理学针锋相对（见《心理学与语言学习》一章）。这里简要介绍一下奥苏贝尔的学习理论，从中可以了解认知心理学的理论要点。

西方认知心理学家一般认为，认知(cognition)是指一个人了解客观世界所经历的若干过程的总称，它包括感知(perceive)、领悟(apprehend)和推理(infer)等几个比较独特的过程。这个术语通常含有“意识到”的意思。

奥苏贝尔(D.P.Ausubel)是美国纽约市立大学研究生院心理学教授，主要著作有《教育心理学》(Educational Psychology)。他是认知心理学派的代表人物之一。

奥苏贝尔认为，人脑里原有一个认知结构（后天形成的），它的主要成分是一套感知的类目、比较抽象的概念和主观臆测或意象(image)。新学习的材料通过一个有意义的过程，跟原有的认知结构中的概念、意象联系起来。这叫做“包容”(subsumption)，意思是说，把新学习的材料包容在原有的认知结构之中。“包容”又分两种：一种是派生性包容(derivative subsumption)，就是新学习的材料支持认知结构中的原有知识，或者是说明这种原有知识的特殊事例；另一种是相关性包容(correlative subsumption)，就是学习的新材料进一步修正和发展原有的认知结构。

奥苏贝尔认为，学习在人的有机体内发生，它通过一个有意义的过程，把新的事件或类目跟已有的认知概念或见解联系起来。用一句通俗的话说，就是把新学习的东西挂在已有的认知“钉钩”上，就像把衣帽挂在衣帽间里的钉钩上一样。意义联系不是一种含混的反应，而是一种清晰、准确、有区别、有意识的经验。当潜在的有意义的标记、符号、概念或见解跟人的特定的独立存在的认知结构联系起来或合并在一起时，这种经验就会发生。新知识的习得、保持以及遗忘就是这



种有意义的联系的结果。

奥苏贝尔把学习分为机械性学习（rote learning）和有意义的学习（meaningful learning）。机械性学习所包含的知识储存类目是分散孤立的，不能建立意义联系，跟已有的认知结构不能结合在一起。例如，我们只能机械地学习少量需要的跟认知层次组织没有联系的电话号码和邮政编码等。而有意义的学习是把新学习的材料跟已有的认知结构里的相关材料结合在一起。新材料进入认知结构领域内，跟原有的相关材料相互作用，最后包容在一个新的包括一切的概念体系里去。如果我们把认知结构比做一座房子，那么机械性学习所获得的东西就像分散的砖瓦，跟房子没有什么关系。而有意义的学习所获得的东西，就像是整齐排列的砖瓦，是房子的有机组成部分。机械性学习所获得的东西杂乱无章，分散孤立，不容易保持；而有意义的学习有条有理，互相联系，容易保持。所以，有意义的学习的实质是"建立意义"，它是人类学习中的强大的潜在因素。机械性学习所获得的东西储存在短期记忆里，而有意义的学习所获得的东西储存在长期记忆里。例如：一个人对过去使用的电话号码很难记住，因为它是通过机械性学习而记住的；但是过去住过的街道很难忘记，因为它是通过有意义的学习而记住的（街道的走向、建筑物等都是有意义的）。

但是，奥苏贝尔认为，有意义的学习所获得的东西并不是永远不会忘记的。忘记是第二阶段的包容。第二次包容是通过认知精简（prun）的方式进行的，就是把不必要的去掉，清除道路，让更多的知识进入认知结构，某些特殊类目可能合并为一般类目，这样就形成了一个新的统一的认知结构。在精简阶段，也就是包容性遗忘阶段，遗忘不是偶然的，而是系统的。所以，我们要创造一个潜在的学习环境，使记忆力保持长久，促成一个理想的精简过程。

从以上简要介绍我们可以看出，奥苏贝尔学习理论的核心是有意义的学习。



现在，我们把已学习过的认知心理学的学习理论总结一下，再把它跟行为主义心理学的学习理论比较一下，就会得出下列针锋相对的观点：

1.行为主义者认为语言是一套习惯，是一个结构系统，而认知论者认为语言是一个转换生成的创造系统；

2.行为主义者认为语言可以通过反复的机械性操练获得，而认知论者认为语言只能通过有意义的学习获得；

3.行为主义者主张尽量避免学生犯错误，而认知论者认为语言学习是一个不断假设、求证的过程，错误是不可避免的。

在认知心理学理论的冲击下，人们对以行为主义心理学为基础的对比分析产生了怀疑，怀疑它的预测性和有效性。后来的研究成果也证明了这种怀疑不是没有道理的。如格劳波格（W. Grauberg）1971 年对大学一年级德语学生所犯的 193 个德语错误作了统计分析，发现受母语影响的词语错误只占 25%，语法错误只占 10%。又如杜莱（Heidi C.Duly）和博特（Marina K.Burt）1973 年对 189 名 5~8 岁的学英语的西班牙儿童的 513 个错误作了统计分析，其中受母语影响的只占 47%。除了受母语影响而出现的错误以外，其余错误是什么样的错误？它是怎么产生的？对比分析不能回答这样一些棘手问题。于是人们就寻找新的出路，错误分析就在这种情况下应运而生了。

人类学习从根本上说，是一个包含犯错误的过程。从成年人的语言学观点来看，小孩子习得第一语言，会犯无数的错误，简直是在“糟蹋”语言，但通过来自别人的反馈，会逐渐习得完美的本族语。这是很正常的现象，谁也不去责备小孩子为什么犯这么多错误。中国小孩子把“叔叔”说成“hūhu”,，把“一个叔叔”说成“一块叔叔”，见了驴子叫“驴叔叔”，或叫“大狗”，谁也不会去责怪他，而是耐心地引导他，孩子不愿意学，也不去强迫他。第二语言学习虽然不同于第一语言习得过程中那种试错特点，但是不可避免地也会犯错误。如果

不犯错误，学习过程就不会有进展，学生也不会从对错误的反馈中得到教益。

错误分析(error analysis)就是对学生在第二语言学习中所犯的错误进行分析研究，从而了解第二语言的学习过程。学生错误的意义就在于，它向我们提供了研究学生学习过程、学习策略和学习步骤等的资料。某个语言项目，如果学生做对了，我们不容易知道为什么对了；但是如果做错了，我们就很容易了解学生学习时的心理状态和思维方法。例如：我曾在散步的时候跟我孩子进行了下面一段英语对话：

A：What's the date today?（今天是几号？）

B:*Today is February twenty-twoth.（今天是二月二十二号。）

A：How many students are there in your class?（你们班有多少学生？）

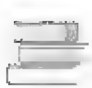
B:*We class has thirty-five students.（我们班有 35 个学生。）

他犯了两个错误：一是把 second 说成 twoth，这是由于把学习的正确规则扩大化了，排除了例外；二是把 our class 说成 we class,这是受母语“我们班”的影响而造成的。他搞不清楚“我们”跟“班”之间的领属关系，因为二者之间没有“的”。从这段对话中我们可以清楚地看到他的思路，看到他的创造性过程。

前面说过，应用语言学研究的重点是第二语言学习过程，那么研究的突破口在哪里呢？自然是学生的错误。学生的错误是容易观察到的，不像其他学习因素那么隐蔽，所以错误分析是研究学习过程的捷径，也是研究学习过程的第一步。我想，这就是为什么很多应用语言学家很重视错误分析的原因。

二、错误分析的理论基础：中介语理论

“中介语”(interlanguage)的概念最早是由赛林格(L. Selinker)于



1969 年提出来的(1972 年正式发表)。所谓“中介语”,就是介于学生本族语和目的语之间的独立的语言系统,它是第二语言学习者创造的语言系统。科德(S.P.Corder)称它为具有独特风格的“特异方言”(idio-syn cratic dialect,1971)或“语言学习者的语言”(language-learner' s language,1978)。奈姆塞尔(William Nemser)称它为“接近系统”(approximate system,1971)。“中介语”是一种复杂的语言现象,对它的研究也刚刚开始,所以现在还无法对它进行全面的描述。不过,根据现有的有限的研究成果,“中介语”至少具有以下特点:

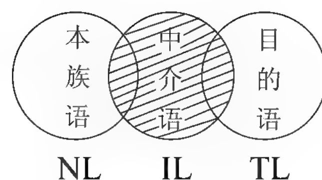
1.中介语是一个独立的语言系统。“中介”的含义就是“中间”(intermediate),既不同于本族语,又不同于目的语,而是两种语言的混合体。

2.中介语是一个合法的语言系统。中介语有一整套规则,学生是这套规则的创造者。学生不是在随意地使用这种语言,而是有意识地创造性使用这些规则。中介语跟儿童语言一样,是一个合法的系统,不应该受到任何责备。中介语反映学生实际的语言水平,代表他的语言能力(language competence)。

3. 中介语是一个不断变化的语言系统。中介语随着学生的交际需要而不断变化,由简单到复杂,由低级到高级,逐渐离开本族语而逐渐接近目的语。正是因为它有这种活动的性质,所以很难描写它的特点。假如中介语有一种内在的语法,那么这种语法的学习过程是怎样的?中介语的学习跟母语有什么关系?跟环境有什么关系?跟实际的交际需要有什么关系?这些都需要进一步研究。有些学者认为,学生的交际需要一旦满足,那么他的中介语就会停滞,不再变化,为什么有些侨居国外的人,一辈子都讲一种中介语,原因可能就在这里。

中介语跟本族语和目的语的关系是怎样的呢?汉姆莱(Hammerly)粗略地用下图表示:

西方应用语言学家普遍认为，中介语理论的提出使 20 世纪 70 年代的应用语言学研究进入了一个新时代，它冲破了对比分析假设的局限性和束缚，为错误分析奠定了理论基础。



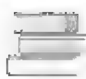
洋泾浜语（pidgins）和克里奥尔混合语（creoles）也是一种中介语。传统的看法认为，这些语言是本族语的扭歪形式，是不合法的，讲这些语言的人是二等公民，看不起他们，当然也就不会去研究这些语言。近年来，人们的看法有所改变，认为这些语言是合法的语言系统，是有规律可循的。例如：马格南（S.S.Magnan,1979）对洋泾浜语的特点作了如下概括：（1）词汇简缩，使用遁词和回避策略；（2）用自由形式代替有词尾变化的黏着形式；（3）使用构形成分（词位），无形态变化；（4）取消性、数、格一致的多样化特点；（5）简化句法结构，一般使用简单陈述句。

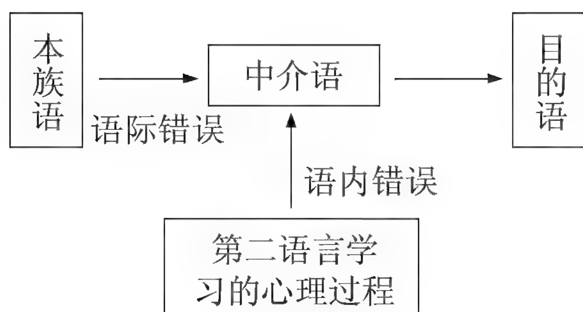
据说，pidgin 一词是 business 的中国读音之讹。过去在上海有所谓洋泾浜英语（pidgin English），其词语很少，语法又依赖汉语。这种洋泾浜英语是因商业、政治或外交的需要使两种语言接触后而形成的一种混合语。洋泾浜化的事实说明：语言学习者总是在本能地把本族语和目的语合并，并且大量缩减语言中的冗余信息，组成一种新的语言。舒曼（John Schumann,1976）等认为：中介语很像洋泾浜语。所以，要学好第二语言，需要很大的毅力和耐性，克服洋泾浜化倾向，去掉中介语形式，真正掌握目的语，当然这要经过一段漫长的艰难历程。

西方学者一般都把中介语看成是由错误组成的语言系统。例如：狄东尼（RenzoTitone,1985）就用下页图表示中介语的组成成分：

从图中可以看出：语际错误+语内错误=中介语。

这里有一个问题：中介语只是由错误组成的吗？好像又不能这样说。不管语际迁移还是语内迁移，都有两个方面，即正迁移和负迁移，





这两种迁移哪种大，哪种小？目前还没有结论。例如：一个法国人学习英语，说了下面一个句子：

*I’m in New York since January.（我从一月份以来就在纽约。）

这个句子是从法语 Je suis a New York depuis janvier 来的。

由于受母语影响,他用错了时态。但是,由于母语的辅助,也就是正迁移,上述英语句子的词序、人称代词和介词都是对的。这个例子似乎说明正迁移大于负迁移,只不过是人们忽视正迁移,把眼睛盯在负迁移上罢了。

我个人的初步想法是: 中介语中既有正确的成分, 又有错误的成分。错误分析自然重在错误成分上。中介语理论是一个很吸引人的理论,但很不成熟,还需要进一步探索。

错误分析很注意区分失误(mistake)和偏误(error)。科德（1967）把错误分成失误和偏误两种。失误是口误或笔误，是偶然现象，是在特殊情况下产生的。如说话时临时改变主意，疲劳，紧张，寒冷，或注意力分散等，都会造成失误。这种错误不是系统的，不反映说话人的语言能力，操本族语的人也常出这样的错误。一旦这种错误出现后，说话人有能力去改正它。例如：有一个学英语的中国学生，在课堂上回答老师的问题时，由于心情紧张，把 I majored in Chinese literature 说成 I majored in Chinese lavatory(即把“文学”说成“厕所”)，引起全班同学哄堂大笑，他意识到后，也笑得前仰后合。这就是失误。还有的学生把 key chain（钥匙链）说成 chey kain,也是失误。偏误是对正确语言的偏离，也就是离开了轨道。这种错误是系统的，有规律的，它反映说话者的语言能力。学习第二语言的人常犯这种错误。例如：学英语的学生可能会说出下面的句子：

*Does John can sing?（约翰会唱歌吗？）

这个句子表明学生具备了使用助动词问问题的能力，他的错误（偏误）表明他这种能力还不够强。这里体现了一个看问题的方法，这就是：这是一个正常的过程，没有什么值得责备的。许多错误是不可避免的，完全杜绝错误是不可能的。我们所说的错误是正常的错误，不是不必要的错误。所谓不必要的错误，就是因教师或教材的不适当的诱导而出现的错误，这样的错误当然应该尽量避免。

失误和偏误是两种性质不同的错误，区分这两种错误，对第二语言教学具有很重要的意义。错误分析就是要分析这种偏误，而不是失误。

失误和偏误在概念上的差别是明确的，但在实际上区分并不那么容易。例如：有一个学生一会儿说 John cans sing,一会儿又说 John can sing。这时不容易区分是失误还是偏误。

三、错误的来源

错误来源数以百计，这里只挑选几个重要的谈谈：

1.语际迁移（interlingual transfer） 即本族语知识向第二语言迁移。如果学习第三种语言，那么第一、二种语言就会有不同程度的迁移。例如：我教的三年级美国学生（已学习过450学时的中文）在学习《早春二月》时，因母语干扰而出现下列病句：

（1）*萧先生是一位陌生的青年，又文嫂不要他看她和房间。

（2）*陶岚是大方和活泼。

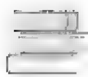
（3）*萧涧秋和李先生是同学们和朋友们。

（4）*明天我要请她跳舞一次。

（5）*萧涧秋爱陶岚，但他要结婚文嫂。

（6）*萧涧秋从陶慕侃知道了李先生的不幸。

（7）*文嫂的两个孩子是什么姓？



(8)*文嫂的态度对萧涧秋好不好？

(9)*虽然萧先生说要“永远在芙蓉镇住下去”，他不要做那里的土著。

(10)*我们美国人开玩笑这样的人。

2.语内迁移(intralingual transfer)　错误分析的主要贡献之一是:它承认语际干扰之外的错误来源,这就是语内干扰。泰勒(Barry P.Taylor,1975)发现:初级阶段,语际迁移占优势,当学到一定程度时,语内迁移,也就目的语内概括就会多起来。从初级阶段到高级阶段,语际迁移越来越少,而语内迁移越来越多。语内的负迁移,也就是“过度泛化”(over-generalization),或叫做“过分延伸”(over-extension),在第一语言中有，在第二语言中也有。例如：英美小孩儿在习得英语时，常出现*goed(went)、*comed(came)、*catched(caught)、*childs(children)等错误。我的三年级美国学生在学习汉语时，曾因汉语语法规则不熟而出现下列病句：

(1)*我决定穿衣服回去我的房间。(“房间”是“回”的处所宾语，不能放在趋向补语后边)

(2)*我写字写得很马马虎虎。(形容词重叠形式前不能再加程度副词)

(3)*他很朝三暮四。(相当于形容词的成语前不能再加程度副词)

(4)*家庭成员用彩灯把圣诞树装饰。(对“把”字句的规则掌握不完全)

(5)*到晚上十二点把功课我还没预备完。(“把”字句的顺序不对)

(6)*预习的东西比二年级的很多。(多了“很”)

(7)*这个天大家都吃火鸡。(企图用量词,但用得不对)

(8)*他们父子俩在驴子上骑。(牢记“状语在动词前”的规则,可惜分不清“在驴子上”是状语还是补语)

(9)*他们没有照相了。(想用“了”表示“过去”，但用在否定句中，就不对了)

（10）*人们的诽谤把他们痛苦。（把形容词“痛苦”当成动词了）

3.学习语境（context of learning）　这里主要指课堂、教材、教师和社会环境。这是错误的第三个重要来源。教师的不正确的解释和引导，教科书的不科学的编排顺序都会造成学生的错误。理查兹（Jack C.Richards,1971)把这种错误叫做“假概念”(false concepts),斯登(H.H. Stern,1974)叫做“诱导性错误”(induced errors)。例如：有一本中文课本里有《职业与事业》一课，大意说，一个人没有职业，也会感到无聊。老师解词时说：“‘无聊’就是苦闷不乐的意思。”过了不久，有一个外国学生给老师写信说：

“这次考试没考好，下次一定会考好的，*请老师不要无聊！”

例如我们讲授“把”字句的顺序常常是：先讲宾语不提前的句子，然后再把它转化成“把”字句。如：我们打退了敌人→我们把敌人打退了。老师费了九牛二虎之力讲完了“把”字句，临下课的时候，学生仍然不解地问老师：“老师，这两种句子有什么区别？”可见，准确而清楚的讲解和正确的引导，对避免不必要的错误和误解，是多么重要！

诱导性错误，我想不会太少，只是还没有认真总结就是了。

最后，社会环境本身也许成为错误的来源。例如在美国，住在美国人、墨西哥人混合区的日本移民，只会讲一种当地的混合语，也就是前面所说的中介语。

4.交际策略（communication strategies）　这种错误来源跟语际、语内迁移有交叉之处。主要有下列几种：

（1）回避（avoidance）：由于回避造成的错误，叫做回避错误，也叫做无声错误。学生回避的可能是难音、难词、复杂句式,甚至是整个话题。回避的方式是以旧学的代替新学的；以简单的代替复杂的;保持沉默,不说话。例如:在课堂上,学生复述课文,尽量不用生词和新句式,尽量简短,原因是怕老师抓小辫子、扣分。如果教师鼓励学生尽量用新学过的生词和句式，并且采用科学的记分方法，这种回避情况就会改变。回避错误是隐蔽的，不容易被发现。



（2）预先制作的模式（prefabricated patterns）：死记一些现成的短语和句子来应付临时出现的情况。旅游者常用旅游手册上的一些现成语句来应付急需，就属于这种情况。例如：

How much does this cost（这个多少钱）？

Where is the toilet（厕所在哪里）？

I don't speak English.（我不会说英语。）

死记硬背，但并不懂其结构，没有把它内化，只作为大的词语项目记忆。用不好，就会牛头不对马嘴，闹大笑话。

（3）认知和人格特点（cognitive and personality）：审慎型的学生一般犯错误较少，有时出现错误，可能是把两种语言看得过分不同。如学英语的法国人为了克服重音在后的影响，总是把每一个英语单词的重音都放在第一个音节上，事实上并不是这样的。高度移情的人容易了解别人谈话的意图和深层意义，虽然会出现表层结构上的错误，但不影响对方理解。高度自尊、有自信心的人敢于犯错误。认知和人格特点在话语中的影响更为明显。（见《心理学与语言学习》一章）

（4）求助于权威（appeal to authority）：第二语言学习者遇到困难就求助于操母语的人，或查词典，经常说"How do you say..."。有一个学英语的外国学生介绍自己说："Allow me to introduce myself and tell you some of the..."说不下去了，赶快查词典，接着说："some of the headlights of my past。"

（5）语言转换（language switch）：其他方法都行不通了，只好求助于母语，有时借母语中的一个词，有时借很多词，有时完全用母语，加上手势，对方可以听懂一点。对说话的人来说，这也是一种安慰。

5.文化迁移（cultural transfer）　文化因素的负迁移引起的语言错误有两类：一类是语言形式上的错误；一类是语言形式没问题，但不得体。例如：外国学生不了解中国文化，常用本国文化套中国情况，只用姓招呼中国人："王？""李！"或把中国人的名字误认为姓。不知有多少人称我是"炎先生"。有一年，耿飚同志访问巴基斯坦，巴报纸称"Mr



Biao”。有一个学生很惊讶地问我:“林彪又出来了?!”中国学生学英语,称王老师为 Teacher Wang. 以上都是语言形式上的错误。下面举两个语言形式不错,但不得体的例子:

(1)有一位外国汉学家,在一次招待会上见到了他的中国老朋友,说:“老小子,你还没死呀?!”周围的人听了掩嘴而笑,他的老朋友也很尴尬。事后经了解才知道,那位汉学家在词典上看到了这条习惯用语,得知见了最亲密的老朋友可以使用。可惜,他不太明白这条习惯用语使用的有限范围和严格界限:用于最亲密的老朋友之间,限于男性老人之间;用于非正式场合,作为开玩笑;当对方身体、精神都很好时才能用;文化素养、教育层次较低的人使用较多;性格活泼、喜欢开玩笑的人使用得多一些。这条习惯用语连一些很有经验的中国人使用起来都感到困难,有时还造成误解,何况是外国学者。

(2)一个外国专家赞扬一个中国英语教师:“Your English is very good.”这位中国教师说:“No, no, my English is very poor.”这位专家听了很失望。

以上的错误来源分类并不科学,相互之间有交叉,也有些零乱,不系统,不全面。说它挂一漏万,并不过分,如果我们对错误分析进行更深入的研究,一定会找出更好的分类方法来。

四、错误分析的过程与错误分类

正确辨认学生错误的类型和错误来源,在教学中具有十分重要的实用意义。在这一方面研究上有成绩的,首推英国应用语言家学科德(S.P.Corder)。他设计的《辨认第二语言学生表达错误程序表》(见下页)和《错误分类模式》,为好几本应用语言学著作所引用。我想在这里举例说明如何具体使用他设计的错误分析图表。

科德把错误分为明显的和隐蔽的两类。我们先分析一个错误明显的句子:*Does John can sing?分析的步骤如下:



1. 根据目的语（英语）语法要求，这个句子在表层结构上是否完整？不完整(多了 Does)，那么，这个句子具有明显的个性风格。(A)

2.这个句子在语境中能否作出似乎合理的解释？能够(因为它表达的意思是清楚的)。(C)

3.用目的语将句子进行结构完整的重构，得出正确的句子：Can John sing?(D)

4.将重构句 Can John sing 跟个性句对比，找出二者的区别(多了 Does)。(E)

经过这样四步，错误就分析出来了。这个句子的分析步骤是：

进→A→C→D→E→出$_2$

这个句子的错误来源是语内干扰。这个学生了解英语要用助动词 do 提问，而且也知道第三人称要加 s，但他还不清楚，有了助动词 can，就不能再用 do 了。

应用语言学家很重视错误的分类。由于分类的标准不同，所以分类的结果也不相同。有的应用语言学家根据错误的严重程度进行分类，分为全局性错误(global errors)和局部性错误(local errors)。如：

1.*I like take taxi but my friend said so not that we should be late for school.

2.*If I heard from him I will let you know.

上面第一个句子的错误严重，影响对整句的理解，因此是全局性错误。第二句虽然也有错误，但不影响对整句的理解，所以是局部性错误，错误的严重程度(gravity)直接影响交际效果。有的错误使交际效果减弱，有的会激怒对方，使交际进行不下去。

也可以用标准数学范畴对错误进行如下分类：

1.添加(addition)，如*"(新华路)现在可干净极了"。"可"、"极"只能用其中的一个，不能同时都用。

2.遗漏(omission),如*"你把句子储存"。少了"起来"。

3. 替代(substitution)，如有一个外国学生到商店买鸡，她不会说

辨认第二语言学生表达错误程序表



“鸡”，只会说“鸡蛋”，于是她对售货员说：“同志，*我要买一个鸡蛋的妈妈。”这里用“鸡蛋的妈妈”代替“鸡”。

4.词序：就是词序用得不对。如*“到晚上十二点把功课我还没准备完”。

这种分类法的优点是简明，缺点是太概括。学生的错误事实上比这个要复杂得多。他们的错误不但分不同的层面，如语音、拼法、语法、词汇和话语，而且又分不同的阶段。科德把错误分成以下三个阶段：

1.系统前阶段（presystematic stage）　也叫做猜测阶段。学生在这一阶段，任意猜测，模糊地意识到有一种东西必须学会，意识到目的语中有一种特殊系统。大部分时间弄错，偶尔弄对。说不出问题所在，更不能改正错误。

2.系统阶段（systematic stage）　学生开始发现新规则系统，使用的模式虽然不太标准，但比较一致，虽然还说不出问题所在，但能够根据自己的目的或意图作出解释。

3.系统后阶段（postsystematic stage）　也叫实践阶段。学生这时候时对时错，前后不一致。好像知道某一规则，但是不会应用。既能改正错误，又能解释错误。

以上三个阶段可用下表概括：

错误类型	改正可能性	解释可能性
1.系统前阶段	否	否
2.系统阶段	否	可能
3.系统后阶段	可能	可能

总之，表达错误虽然向我们提供了错误分析的丰富资料，表现了中介语的突出特点，但它不是全面衡量学生语言能力的唯一标准。它只是衡量标准的一个组成部分。有些错误很难分析，既弄不清意思，

又找不出原因。如有一个学英语的中国学生造了这样一个句子：

*The different city is the another one in the another two（*这个不同的城市是另外两个城市的另一个城市）.

如果不找造这个句子的同学问一问，很难分析他要表达的意思。这是一个全局性的错误。

五、错误分析与对比分析的关系

国外一些学者认为，错误分析既考虑语际干扰，又考虑语内干扰，很全面，可以代替对比分析，于是认为对比分析过时了，没用了。最近又听说错误分析也过时了，原因不得而知。这种观点也流传到国内。

我个人认为，只要世界上存在着语言上的差异，就有个对比的问题。人们总是以自己母语的观点去看待另一种语言，特别是在最初阶段，有些中国人会因为英美国家的人把"钢笔"叫做"盆"（pen）而感到奇怪；而有些法国人会因为英美国家的人把"鞋子"(shoe)叫做"大白菜"（chu）而感到可笑。学习第二语言的起点是第一语言或母语，这是回避不了的。对比分析有一定的预测性，这是肯定的，过去人们对对比分析的希望过高，认为它可以预测一切问题，事实又不是这样，于是"希望"变成了"失望"，"赞成派"变成了"否定派"。而错误分析重点分析学生出现的错误，在探求错误产生的原因上，比较全面，但侧重本族语干扰以外的原因，特别是第二语言学习内部的原因，尤其是语内干扰。这就弥补了对比分析的不足。

因此，对比分析和错误分析是相互补充的，都很重要。通过对比分析作出预测，可以由错误分析来确认或否定。有些错误产生的原因通过对比分析找不出，但可以通过错误分析找。最理想的是先进行对比分析，后进行错误分析，把二者结合起来。

对比分析和错误分析加在一起，双管齐下，是不是就是万能的了？当然不是。有一个问题现在还没有搞清楚：语际迁移和语内迁



移，到底是正迁移大于负迁移，还是相反？不管对比分析还是错误分析都把重点放在学生的错误上。不管怎么说，都是不全面的。

跟对比分析和错误分析有关系的还有另外一个问题，这就是如何对待语言教学中的翻译问题。这是个老问题，也是个没有解决的新问题。围绕着这个问题，有两种极端的看法：一种是完全依赖母语，另一种是绝对排斥母语。究竟怎么对待这个问题呢？

我们不妨先从"什么是翻译"这个问题讨论起。

所谓"翻译"就是以一种语码的语篇材料来替代另一种语码的语篇材料，这种替代是程度上的接近。翻译一般不外乎下面几种情况：

1.自由翻译（free translation）　这种翻译在程度上最接近。例如：

It's raining cats and dogs.（英）

Il pleut a verse.（法）

倾盆大雨（瓢泼大雨、滂沱大雨）

2.直译（literal translation）　逐次进行语码词语替代，并作必要的语法变动。例如：

It's raining cats and dogs.

Il pleut des chats et des chiens.

天下猫又下狗。

法语中添上了des,汉语中添上了连接副词"又"，两种翻译在语法上都是对的。

3.逐字翻译（word-for-word translation）　这种翻译在接近的程度上最差。逐字替代，语法上无变化。例如：

It's raining cats and dogs.

Il est pleuvant chats et chaiens.

它是下雨猫和狗。（Titone）

后两种翻译正是初学者在学习第二语言时所使用的方法。初学者在脑子里总是不停地在进行"内心翻译"（mental translation）。就是高年级学生，遇到语境不熟悉、生僻词多的语篇，翻译上也会产生困

难。我们可以从中得到一点启发，这就是：在语言教学中，使用目的语时，尽可能给出一个具体语境，避免使用深奥难懂的生僻词。

总之，在第二语言学习的初级阶段，编码、解码是学生的学习策略，翻译是不可避免的。但是，教师应该懂得，任何翻译都只是一种接近，都是不完美的，最理想的教学目标应该是帮助学生把这根拐棍扔掉，不要使它成为学习中的障碍。毫无节制地使用翻译法，做大量翻译练习，只能使学生再次回到"聋哑时代"。我这里的意思不是说，要绝对禁止使用翻译。在其他方法都行不通时，还是不得已要用一点的。不过，即使在这时候，也要把翻译的使用减到最低限度。翻译是一种专门技能，到高年级学习翻译课，那当然是另外一回事。

六、错误分析在语言教学中的应用

错误分析在语言教学中的作用是十分明显的：

1. 它使我们教师对学生的错误有一个较为全面的认识。错误是生活现实，也是学习现实。教师要容忍一些错误，不要对错误采取错误的态度，不容许学生犯错误。容忍错误也可以成为减少错误的因素。第二语言学习的目标是成功的交际，而不是完美的交际。

2.学生的错误是教学的宝贵反馈。它可以帮助我们了解：学习是怎样发生的，怎么叫学会了一种语言，学习过程是怎样的，有哪些特点，我们的教学有哪些问题，有哪些错误是教师"教唆"出来的，等等。

3. 错误分析是我们编写教材的重要基础之一。如果我们对学生的中介语有一个较为科学的全面的分析，那么我们以此为基础编写出来的教学语法就比较容易跟学生的"内在语法"挂钩，成为他们可以接受的东西。这种语法更能考虑学生学习过程中的心理特点和阶段性。

4.错误还是要纠正的，不纠正，就会成为永久性的固定化错误。但是纠正要分清轻重缓急，分清全局性错误和局部性错误，严重错误和一般性错误，经常性错误和偶然性错误。纠正错误的前提是不挫伤学



生的积极性，不影响学生的交际，不制造紧张心理。不分青红皂白地“有错必纠”，只能迫使学生采取回避策略，而回避本身也是错误，是老师逼出来的错误。

另外，还应该指出的是：在错误分析的过程中，教师不要过分注重学生的错误，否则就会忽视学生的正确表现。要对学生的全部表现进行分析（performance analysis），包括表达和理解。

最后，顺便提及一下阅读错误分析（miscue analysis）。它是通过研究学生在阅读中的错误来了解学生的阅读过程。这种分析进行的步骤大体上是这样的：请学生口头阅读（即读出声来）从未阅读过的材料。在阅读过程中，学生可以猜测词义，可以跳越不认识的词语，但不能问调查者。阅读完后，调查者再问一些问题。调查完毕后，调查者根据现场录音整理学生的错误，进行分析。学生的阅读错误有很多种。例如：

1.插入错误（insertion miscue）即增加词语。如：

Mr Barnaby was a busy man.→*Mr Barnaby was a busy old man.

2.颠倒词序错误（reversal miscue）即把句子中的词序颠倒了。如：

Mrs Barnaby was a kind rich old lady→*Mrs Barnaby was a rich kind old lady.

这种阅读错误分析最早用在儿童母语阅读中，近年来又用在第二语言阅读中。

注：

①本章中的 error 一词，吴棠译为“差误”，鲁健骥译“偏误”，都体现了翻译的科学性。我仍译为“错误”，这样可能通俗一些。

思考题

1.什么是错误分析？

2.错误分析的理论基础是什么？

3.区分失误与偏误有什么意义？

4.错误有哪些来源？试举例说明。

5.错误有哪些主要类型？

6.分析错误分哪几个主要步骤？

7.使用Corder的分析表分析本章中所提供的典型病句(选择5~10个)。

8.在教学中注意搜集、积累学生病句，观察不同阶段学生的错误有什么不同变化，总结学生错误的规律。

9.对比分析与错误分析有什么关系？

10.错误分析在语言教学中有什么作用。

11.据你分析，错误分析有无局限性？

12.中介语是否全由错误组成？

参考文献

1.Douglas Brown. Principles of Language Learning and Teaching.Prentice-Hall, Inc.1987

2.Titone & Danesi. Applied Psycholinguistics.University of Toronto Press,1985

3.Hector Hammerly.Synthesis in SL Teaching.Second Language Publications, 1982

4.S.P.Corder.Introducing Applied Linguistics.Penguin Books,1973

5.D.P.Ausubel.Educational Psychology,Lawrence Erlbaum.Associates,Publishers,1980

6.W.Grauberg.An Error-Analysis in German of First-Year University Students.In G.Perren and J.Trim,eds.Applications of Linguistics.Selected Papers of the Second International Congress of Appiled Linguistics.Cambridge,1969,257-263.

7.Heidi C.Dulay & Marin K.Burt. Errors and Strategies in Child Second Language Aquisition.TESOLQ 8:129-36.

8.鲁健骥.中介语理论与偏误分析.见：黎天睦.现代外语教学法.北京：北京语言学院出版社，1987

9.Ronald Walton.What Oral Reading Miscues Are Telling Us about Our Stu-



dents.Presented at:The Annual CLTA/ACTFL Meeting, Chicago, November 18,1984

10.盛炎.在课堂教学中如何控制外语的使用.对外汉语，1984(2)

11.佟慧君.外国人学汉语病句分析.北京：北京语言学院出版社,1986

12.查理・里德.错误分析.陈国梁译.见：中小学外语教学，1983(7)

第七章　外语教学法流派（一）

在现代外语教学史上，教学理论的研究大体上可以分为两个时期：20世纪50年代末、60年代初以前，教学理论研究的中心是教学法，一般称为第一代应用语言学；在这之后至今，研究的中心是教学与学习过程中的有关问题，一般称为第二代应用语言学。第七、八章重点评述第一代应用语言学的研究成果，即主要外语教学法流派，第九章重点论述第二代应用语言学的研究成果，即外语教学法流派的发展趋势和第二语言教学与学习理论研究。这三章都较多地涉及到现代外语教学史。

第二语言教学有悠久的历史。根据历史记载，公元前2000多年，幼发拉底斯河流域的休谟人（Sumerians）就已开始对被征服民族阿加颠人（Akkadian Semites）进行第二语言教学。阿加颠人学习休谟语言的主要方法是通过双语词典。公元前500年，罗马人开始学习希腊语，使用的方法是原始的“直接法”。罗马人从小接受双语教育。我国古代的第二语言教学，虽然未见专门经典记载，但也散见于古典文献之中。如《册府元龟・外臣部・朝贡》记载了夏、商王朝与周围部族的往来情况，《礼记・王制》记载了翻译官职及其训练情况。我国的佛经翻译，从东汉桓帝末年安世高开始，到唐代进入极盛时期。不同民族的交往，必然借助于翻译，而翻译必然涉及到不同民族语言的学习问题。又如《孟子・孟子谓戴不胜曰》记载了孟子跟戴不胜的以下对话：

孟：我明告子，有楚大夫于此，欲其子之齐语也，则使齐人傅诸？



使楚人傅诸?

戴:使齐人傅之。

孟:一齐人傅之,众楚人咻之,虽日挞而求其齐也,不可得矣。引而置之庄岳之间,数年,虽日挞而求其楚,亦不可得矣。

这段对话说明了环境对语言学习的重要性。另外,据《史记》记载,外国学生来华学习,始于汉朝。到了唐朝,外国学生大量增加。那时候,人们是怎样教授外国学生汉语的?这个问题很值得进一步研究。由于目前不没有看到这方面的研究成果,我们这里只重点讨论近百年来的外语教学法流派(包括 1949 年以后的对外汉语教学法)。研究外语教学法流派的目的在于探求其发展规律,吸取其合理因素,丰富我们自己的教学法体系。

在现代外语教学史上究竟有多少外语教学法流派?恐怕没有一个人能说全。马凯(W.Mackey)在他 1965 年出版的《语言教学分析》中列举了 15 种,主要是欧美的,而且还不包括 1965 年以后出现的若干种流派。章兼中主编的《国外外语教学法主要流派》重点评介了 8 种主要教学法流派。北京语言学院一系语言教学法研究小组在 1984 年编写的《现代外语教学法流派评介》中总结了 17 种。以下大体上按历史发展顺序简要地评介影响较大的主要流派。

一、语法-翻译法
(Grammar-Translation Method)

语法-翻译法是最古老的外语教学法,已有几百年的历史。它盛行于 18 世纪末,代表人物是奥伦多夫(H.G.Ollendoff)。古老的翻译法、语法法和词汇-翻译法都属于同一类方法。它最初用来学习古希腊文和拉丁文这类死的语言,后来用来学习现代外语。20 世纪初,这种教学法在许多国家的外语教学中占主导地位。我国解放初期的外语教学,特别是俄语教学,大都采用这种方法。

语法-翻译法的基本特点可以归结为以下几个方面：1.教授语法学家所确定的所谓“规范”的语言，所使用的语言材料多以古老和过时的例句为主；2.注重书面语，不注重口语；3.语法的讲解不仅注重规则的东西，而且十分注重不规则的东西；4.课堂教学使用本族语；5.教学方法以翻译为主，通过大量笔头翻译和写作练习来检验语法规则掌握情况。

教学过程一般是：先教字母的发音和书写，然后系统地教语法，最后阅读原文。语法课的安排顺序如下：1.先讲词法，后讲语法；2.用演绎法讲授语法规则，即先讲语法规则，后举例句，并翻译成本族语；3.用本族语和外语互译的方法巩固所学的语法规则。

课文教学的一般步骤是：1.用本族语介绍课文内容；2.逐字逐句翻译；3.朗读课文；4.用互译的方法巩固课文。

对语法-翻译法产生的理论基础说法不一。有些学者认为，该法没有什么理论基础，而有些学者认为，当时的机械语言学和联想心理学对该法的形成和发展有很大影响。机械语言学认为，一切语言起源于一种语言，语言和思维是同一的。由于人类有共同的思维规律，因而各种语言的语法和词汇所表达的概念以及意义和词的搭配也应该是一样的。各种语言的词汇的差别只是发音和书写形式不同而已。在联想心理学的影响下，该法的倡导者把翻译看作中并行的思维或用两种语言的讲话。有人认为，语法-翻译法是以传统语言学为理论基础的。传统语言学重视确定语言规范，定出各项语言规则。在这种理论影响下，该法把重点放在语言体系上。有人认为，语法-翻译法是以官能心理学为理论基础的。官能心理学把心理看作是经过严格训练而得以发展的肌肉。它认为心灵的各种官能能相互分离，能孤立地加以训练。在这种理论影响下，该法把外语教学看作是智力操练，把教学的途径看成是“发展心理”的手段。也有人认为，语法-翻译法是以唯理主义哲学为理论根据的。它与经验主义体系不同，它过分强调外语教学的特点，利用学生的母语、能力和经验等传授外语。



近几十年来，人们对语法–翻译法褒贬不一，成为外语教学中长期争论不休的问题。翻译法是一种最古老的教学法，后来不断发展，直到今天，仍然在一定范围内使用。它的生命力在于它的许多长处：1.利用本族语，把翻译作为讲解与巩固外语的手段；2.主张讲授语法知识，发展学生的智力；3.注重阅读，注重学习原文，特别是文学名著；4.该法使用方便，不需要专门训练，对口语要求不高，不需要复杂的设备和教具。教学进程易于检查和控制。

该法的主要缺点是：1.忽视口语教学；2.过分依赖母语；3.过分强调语法。

到目前为止，我们还没有一个科学的评价教学法流派的客观标准，见仁见智的评论很多。我们只能根据特定的教学对象、教学任务和目标来吸取各种教学法流派中的合理因素。例如：高年级的翻译课和阅读课，自然会较多地吸取语法–翻译法中的一些长处，而初级阶段的口语课就不能全盘使用这种方法。用该法教口语课，效果一定很差。

语法–翻译法对20世纪初出现的阅读法、30年代出现的自觉对比法、60年代出现的双语法和认知法都很有影响。

二、直 接 法
（Direct Method）

直接法是在19世纪后半叶作为语法–翻译法的对立物在西欧出现的，主要代表人物是贝力兹（M.D.Berlitz）、艾盖尔特（B.Eggert）和帕默（H.E.Palmer）。直接法还有别的名称，如改革法、自然法、心理法、口语法、妥协法、综合直接法、折衷直接法、循序渐进直接法等，虽各有差异，但同属一类。

所谓直接法，就是直接用外语教外语，不用学生的母语，不用翻译，也不注重形式语法。它的教学目标不是规范的书面语，而是外语



口语。

直接法的主要教学原则和特点如下：

1.直接联系的原则：直接法中最基本的东西是建立语言与外界经验的直接联系。也就是说，在外语教学中，使每一个词语同它所代表的事物或意义直接联系，不经过母语翻译。这样做，可以使学生尽快丢掉“心译”这条拐棍，直接用外语思维。

2.以口语为基础的原则，口语教学是入门阶段的主要手段和目的。

3.句本位原则：教外语从句子入手，以句子为单位，整句进，整句出。这样，既学到了单词，又学到了语法。从句子入手并不意味着忽视单词和语音教学，直接法十分重视句子中的单词和语音教学。

4.以模仿为主的原则：通过各种模仿手段重复所学的句子，养成习惯，达到自动化地步。

除了以上四条主要原则外，直接法还有其他一些教学原则，如精选语言材料的原则、循序渐进原则、趣味性等。

贝力兹对直接法的口语教学过程作了以下说明：不翻译而演示；不解释而做动作；不演说而问问题；不模仿学生的错误而纠正；不说单词而说句子；教师少说，让学生多说；不使用教科书而使用教学计划；不要离题，而要按计划进行；不要进度太快，而要保持学生的适当进度；不要说得太慢，而要使用正常语速；不要说得太快，而要说得自然；不要用大嗓门儿，而要说得自然；不要急躁，而要放松。贝力兹对阅读课的教学过程也作了如下说明：学生大声朗读；教师纠正错误，然后让学生重复整个句子。一课完成后，教师问 5 个问题，让学生回答；然后，学生问 5 个(或更多的)问题让教师回答。

要发挥直接法的优越性，需要有几个基本条件：教师外语要好，而且掌握直接法的实质；每个班人数不宜太多，一般不超过 10 人；时间要充足，最好每天都有外语课。

直接法的基本理论是“幼儿学语”论，也就是仿照幼儿学习母语的自然过程来设计外语教学过程。这种理论认为，无论学习母语还是学



习其他外语,主要依靠的是人的“自然能力”。直接法对学习过程的解释,受联结主义心理学(associationist psychology)影响较明显。这种心理学强调语言同客体的直接联结,强调语言同周围环境(如课堂、家庭、花园、街道)中的人的直接联结。直接法的语言学基础是当时发展起来的语音学和科学的连贯语法(coherent grammar),所以它特别重视语音教学,重视句子(而不是孤立的词)教学。

直接法是一种很有影响的外语教学法。它来自长期的教学实践,又有一定的理论基础。一般学者认为,它有以下优点:(1)利用各种直观手段进行自然的口语教学,有利于调动学生的学习积极性;(2)有利于学生外语思维与言语能力的培养。

批评直接法的人认为,它有以下缺点:(1)儿童学习本族语同成年人学习外语的过程有很大不同,直接法把二者混为一谈,这是不对的;(2)直接法重视感觉,但忽视思维、已有经验和理论知识的作用,因而使学生经常产生误解。

直接法对后来的听说法、沉浸式教学和功能法影响很大。

三、阅 读 法
(Reading Method)

阅读法是20世纪初魏斯特(Michael West)在进行英语教学试验中新创造的一种教学法。

魏斯特认为,学会用外语阅读比较容易,学生在开口说话前,先学习一定数量的材料,有一定语感,可以减少说话时犯错误的可能性,从而更快地学会外语。因此,他主张,英语教学的基本目标首先是培养学生的直接阅读能力(即不通过翻译而直接理解)。

魏斯特编写的《新方法读本》(New Method Readers)(共10册)是供初学者使用的基本教材,最低限度的词汇量是3 500个,其编写原则如下:(1)从一开始就使学生对学习有兴趣,能看到自己的成绩;(2)

通过课文学习生词;(3)词汇越少,它的使用范围就应当越大;(4)读本内容适合学生的年龄特征。

魏斯特编的课本都以故事为中心,生动有趣;每 50 个熟词中才出现 1 个生词;1 个生词在新课文中至少要出现 2 次,以后逐渐减少出现率。他把阅读分为精读与泛读两种,并规定前者每分钟 400 个词,后者每分钟 1 200 个词(最高标准)。为了培养学生的快速阅读能力,除教科书外,各册都配有阅读的副本,其分量超过教科书数倍,不包括生词。

20 世纪 40 年代以后,国际交往日益频繁,人们迫切需要掌握口语。因此,许多教学法家和教师吸取了各教学法学派的长处,对阅读法作了修改,称为新魏斯特法(New West Method)。这种新教法集中体现在以下 11 个课型中:

1.开始的口语课(the initial oral lesson):替换练习、问答练习。

2.会话课(the speech lesson):(1)教师说明主要的项目,对语法作通俗易懂的讲解;(2)对谈话的内容作某些解释;(3)将解释部分写在黑板上;(4)提出范例,让学生进行对话练习;(5)综合对话。

3.提示语言课(prompted speech):(1)教师朗读课文,困难的地方稍停,以提示学生注意;(2)解答学生提出的问题;(3)学生自己阅读;(4)提问,检查学生的阅读。

4.问答式的阅读课(reading with response):这是一种伴随理解的阅读训练。在阅读时要看学生理解的程度如何,能否抓住要点,通过提问来检查学生对内容的理解,并观察其反应。

5.解释性阅读课(the constructive reading lesson):(1)板书生词,并作简单的解释;(2)对整篇课文提出提纲性的问题;(3)学生默读课文:(4)学生对问题进行准备,先口头回答,后书写。

6.平行阅读(the plateau lesson):这种课是阅读在语言知识上既无进步、又无退步的教科书副本或简易读物,其中的词汇和语法知识大致与课文相同,但故事情节是新的。这种阅读,目的在于扩大阅读



视幅,培养直接阅读外文的能力。

7.快速阅读课(speed of reading):这种阅读使学生扩大视幅,进行浏览,领会大意,培养学生的快速阅读能力,其最高标准是每分钟读1 200个词。

8.听视阅读课(listening and understanding):这种课是利用现代化的技术设备,使文字与声音同时出现,培养学生的快速阅读能力。

9.推理理解阅读(inferential reading):学生借助上下文、构词知识和故事情节来推测生词的意思,培养学生的实际阅读能力。

10.朗读(reading aloud):学生先阅读课文,后朗读,目的在于同时培养学生的理解能力和朗读能力。

11.听写课(dictation):先让学生迅速阅读听写材料,领会听写的内容,然后再听写。听写分两种形式:一种是教师读,学生写;一种是教师先将听写材料读一二遍,然后让学生将听写内容的大意写下来,目的在于培养学生的阅读和书写能力。

阅读法没有特殊的语言学或心理学基础,它以实用为出发点,又以实用为归宿。它对外语教学的主要贡献表现在以下几个方面:

1.首次提出了以阅读为主要目标的单项语言技能教学,区分精读与泛读,使快速阅读进入课堂,创造了多种阅读训练方式。

2.编写了多种对词汇进行控制的分级读物,在世界各国广泛流传。

总之,阅读法在阅读理论与实践方面均有贡献,至今仍有参考价值。它的不足之处是:只重视阅读技能而忽视其他语言技能。后来虽有改进,但仍有先天不足。

四、听 说 法
(Audiolingual Method)

听说法产生于20世纪40年代美国,当时叫做陆军法或口语法,到了50年代,发展为听说法,又称结构法,在美国外语教学中占支配

地位。代表人物有埃比、里弗斯等。听说法吸取了直接法重口语的特点,教学目标分听、说、读、写四项技能,但重点放在发展听、说技能上。

听说法有下列特点:1.新课内容以对话形式展示;2.用模仿、重复和记忆的方式学习,以便养成习惯;3.用对比的方式安排语言结构顺序,教完一项再教另一项;4.对句型结构进行反复操练;5.很少或根本没有语法解释,语法教学靠归纳性类推,而不是靠演绎性解释;6.词汇严格控制,而且通过上下文学习;7.大量使用录音、语言实验室和视听设备;8.重视语音教学;9.允许教师使用极少量的学生母语;10.正确答案立即予以强化;11.尽力防止学生出现错误;12.有只顾语言形式操练而忽视内容的倾向;13.先听、说,后读、写。

第二次世界大战期间在美国兴起的速成外语教学比较集中地体现了听说法的上述特点,这里简要介绍一下。

参加速成外语教学的学生要经过严格选择,考试不及格的学生中途可以淘汰掉,入学 60 人中到毕业时约有 4~5 人被淘汰。学习期限一般为 6~9 个月。6 个月的总课时不得少于 442 课时,9 个月不得少于 656 学时。每天学习 13~15 学时,每天上课 3~4 课时,其余为自学和小组学习时间。每班 10 人,组成一个教学单位。开两门课:语言结构课和实践训练课。教师分两种:一种是本国教师,叫做高级教练(Senior Instructor),教语言结构、课文、英语和外语对比,每周 5 课时;另一种是外国教师,叫做训练教官(Drill Master),教自己的本族语,进行语言实践训练,即口语课或会话课,每天至少两节。学生课后住在语言宿舍里,不准讲英语,只准讲外语、课堂教学的一般步骤如下:

1.模仿:生词一个一个地展示。每个词,每个学生要重复两次。生词学完,就学句子(或句子的一部分),学习的方法与学习生词相同,学生出现错误,要立刻纠正。

2.重复:每个学生要重复两次学过的句子,教师不给示范。

3.翻译:教师说句子,要学生翻译成自己的母语。

4.轮流:第一个学生说第一个句子,第二个学生说第二个句子,其



余类推。然后第二个学生说第一个句子,顺序轮流下去,直到所有的学生都说了第一个句子为止。

5.不连贯的重复:教师任意说一个已学过的句子,要学生先重复,后翻译。每个学生必须参加,但不知道教师什么时候要自己说什么句子。

6.对话练习:对话较短,但要完整。教师先跟第一个学生对话,然后让第一个学生再跟第二个学生对话,同时改换角色。

另外,每个课时开始时,要复习前边学过的,最后一个课时要做练习。练习的主要方式有:说明语法点的练习、替换、反应、翻译、变换、取代(replacement)等。

具有速成特点的教学方式,还有全身沉浸方式(Total Immersion),在美国和加拿大很流行,它特别强调外语环境。

听说法的语言学基础是结构主义语言学(参见《语言学与语言教学》一章),它的心理学基础是行为主义心理学(参见《心理学与语言学习》一章)。在现代外语教学史上,听说法是一种理论基础最雄厚的教学法。

20 世纪 40 年代,听说法为美国培养了大批的外语口语人员,仅 1944 年一次就培养了 15 000 名外语人员。这件事轰动了整个美国,也轰动了世界语言界。50 至 60 年代,听说法在美国占支配地位,在世界范围内影响较大。听说法的主要优缺点如下:

1.跟早期的直接法不同,听说法不完全排斥在教学中使用学生的母语,这在一定程度上克服了直接法的片面性。

2.听说法偏重于语言的结构形式,在一定程度上忽视意义。近年来的语言学研究成果和外语教学实践证明,从现实语言中统计、归纳出来的结构模式,如果在教学中运用得当,可以收到举一反三的效果。但是过多的脱离语境和内容的结构模式操练,机械单调,枯燥无味,引不起学生的兴趣,难以获得交际能力。

3.听说法强调严格控制词汇量,并要求在对外语和母语进行对比

分析的基础上根据学生的难点选择语言项目和安排语言项目的先后次序，这是合乎教学规律的，但对比分析并不能预示学生的全部难点和错误。

4.听说法把语言技能分为听、说、读、写四个方面，这在语言教学上是一个进步。但它注重听、说（主要是说），忽视读、写，把“语”和“文”分家。用这种方法培养的学生，口语较好，但阅读和写作能力较差，知识面较窄，缺乏后劲。

五、程序教学和电脑辅助教学

程序教学和电脑辅助教学，严格说来，不是教学法，而是教学方式。因为这两种教学方式跟行为主义心理学和听说法有一定的关系，所以也在这里简要介绍一下。

程序教学（Programmed Instruction），是针对不同的教学对象与教学目的，并考虑到学生的能力和学习心理特征与状态，用编制好的程序（program）来指导或控制学习某一学科或某种技能的教学形式。这里所说的程序，就是一定序列的学习步子。程序教学通常是通过教学机器进行的，所以又叫做机器教学或自动化教学。

程序教学始于20世纪20年代的美国，盛行于50年代，60年代应用电脑，发展为电脑辅助教学（Computer Assisted Instruction,简称CAI）。代表人物有普莱西、斯金纳和克劳德。

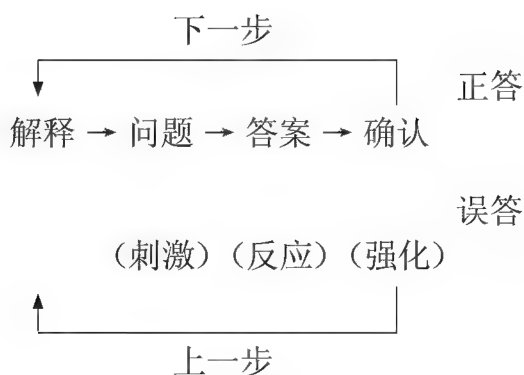
程序模式分为三类：直线式、分支式和折中式。其中直线式又分会话式连锁、修改的直线式、附带直线子程序的直线式和带有标准框面的直线式等变式；而分支式又分附带简单子程序的分支式、后回分支式、前跃分支式、后回前跃混合的分支式等变式；折中式则是将直线式跟分支式混合而成的模式。下面重点介绍一下普遍采用的典型的直线式和分支式。

直线式是斯金纳创制的。他认为，程序设计得恰当，即使水平差



的学生也可以不犯错误。如果学生犯错误，说明程序本身需要修改。他以水平差的学生为出发点设计程序。直线式的主要特点是：1.整个程序是一个小步子的逻辑序列；2.要学生对问题得出自己的答案，然后对照标准答案。

其教学的基本过程如下图所示：



所有的学生都要按照①→②→③的顺序通过同样的程序。即学完了第一步，再学第二步。水平高的学生学得快一些，水平差的学生学得慢一些。如果学生偶然犯了错误，就回过头来再学习前面的步子。美国学者布卢门萨尔的《英语程序丛书》就是一套供本国学生使用的英语语法程序教材。

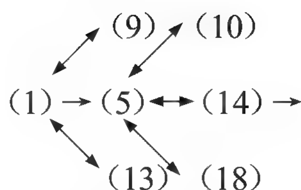
分支式是克劳德编制的程序模式。分支式的编制者认为，人类教学是一种通讯过程。学生在学习过程中，不可能不犯错误，要根据学生的错误性质分别采取不同的措施。他们以中等水平的学生为出发点设计程序。分支式的主要特点是：

1.整个程序是一个步子较大的逻辑序列，一个学习步子甚至是一个小的逻辑单元；

2.要学生针对问题，从几个现成的答案中选择一个；

3.从头到尾运用分支。

分支式图解如下：



如果学生针对问题(1),选择了正确答案,就继续学习问题(5),按主线前进;如果选择了错误的答案,就会根据错误的性质,或被引入框面(9),或被引入框面(13),(9)和(13)是辅导性框面,不但告诉学生对或错,而且还给一些必要的补充材料,帮助学生纠正错误,然后使学生回到问题(1),继续学习下去。水平高的学生只需要学习一部分框面,就可以完成整个学习任务,而水平差的学生需要学习较多的框面才能完成学习任务。美国麦克米兰公司出版的《英语九百句》带有很强的程序倾向,其中的《练习课本》(1~6),就是一本供学生自学使用的分支程序练习材料。

程序教学的基本原则和主要优、缺点如下:1.小步子的逻辑序列便于学生进行循序渐进的推理性学习;2.积极的反应在一定程度上提高了学生的学习积极性;3.信息的及时反馈有利于巩固学生学习的知识、技能;4.自定步调,便于自学;5.错误率低。

程序教学的理论基础是行为主义心理学,有很强的实践性,但不利于开发学生的智力,不利于发挥学生的创造性。世界进入信息时代,程序教学和电脑辅助教学正在探索交际途径。随着人工智能的研究的深入,这种教学方式将会有新的突破。

六、视 听 法
(Audio-Visual Method)

视听法在20世纪50年代产生于法国,它最早叫整体结构法,又叫圣克卢教学法(因此法产生于法国圣克卢高等师范学院的"全世界推广法语研究所"而得名)。代表人物有法国的古根汉(G.Gou-genhein)



和南斯拉夫的彼塔尔·吉布里纳。

视听法的教学目标分三个阶段。第一阶段：日常口语，如《基础法语》；第二阶段：就一般性非专业化话题而进行的连贯谈话；第三阶段：就有关专业化的话题而进行的连贯谈话。

视听法的主要特点如下：1.利用教学电影和录音展示语言项目，向学生提供有意义的话语和语境；2.在母语与外语对比的基础上确定教学内容；3.课堂上一般不使用学生的母语；4.听说先于读写；5.用操练的方法学习基本语法和词汇。

现以法国维希市语言中心为例，说明一下视听法的教学过程：在课堂上，学生边看幻灯，边听录音，边自己复述。在这段时间内，教师不让学生记笔记。学生看二至三遍幻灯后，教师板书生词，然后用直观教具解释生词，并结合幻灯内容讲解一些重要的语法规则，一般是列举大量例句来讲授语法规则的。接着，教师组织学生利用录音机进行反复练习，直到学生完全掌握为止。

每天上午，学生在教室里用3个小时的时间进行上述活动，然后在语言实验室里活动45分钟，其中口头练习15分钟。教师领着学生做四五种类型的口头练习，并用录音机录下操练情况。其余半个小时，学生反复听自己录下来的练习。每次进行练习时，教师都随时给标准答案。如果发现学生有错误，教师立即纠正。学生有什么问题，可以通过对话系统与教师个别交谈。

每天下午学习2小时，一般是各班组织会话练习、书面作业或看新的幻灯片，然后由学生根据幻灯内容编成故事，进行复述。有时听法国歌曲，高年级学生经常作一些专题报告(介绍本国情况)或时事报告，有时对某一问题进行辩论。学生有问题，可以向报告人提出，让报告人解答。学生作报告或提问题，一般要用法语。

综上所述，我们可以看出，视听法重视口语教学、重视语言的社会特点、语境，这与当时的语言学理论，特别是描写语言学，很有关系。它重视语言的反复操练，重视整体结构教学，这又与当时的行为主义

心理学和格式塔心理学很有关系。视听法对听说法有所继承，有所发展。

视听法有长处，也有短处。其主要长处是：

1.广泛使用声、光、电的现代化技术，借助实物、图片、影像、布景等，用生动、活泼、形象的方法进行教学，使学生有更多的机会把外语与实物情景直接联系起来，可以激发学生的学习兴趣，有利于理解和记忆。

2.创造比较好的语言环境，增强真实感，更接近实际交际需要。

3.系统地循序渐进地安排词汇和语法项目，并进行充分地操练，有利于理解与记忆。

4.教学实验证明，视听结合的方法比单纯依靠听觉或视觉，在理解、记忆和储存语言材料方面要好得多。

其不足之处是：

1.重视口语，忽视阅读训练。

2.重视语言形式，忽视意义。有时主观武断地决定语言形式和情景。

3. 学生对语言的规律性理解不透彻。影像与语言不是完全对应的，所以不能保证学生不发生误解。

4.教学顺序比较固定，不够灵活多样。

视听法是一种有效的教学法，至今应用广泛。我国南京大学外国留学生部和北京师范大学对外汉语教学中心正在试验的视听说课，较多地吸取了视听法的长处，同时，在理论与实践上又有所发展。

这里顺便提一下情景法。一般人认为，情景法就是视听法，但是细分起来，也还有些差别。一提到视听法，人们就联想到法国，而提到情景法，就联想到英、美等国。就是对视听法的看法也不完全一致。一般人所说的视听法是同视听设备联系在一起的，但也有人（英国学者亚历山大）把看着图片听老师讲的方法叫做视听法。对情景法的理解也不尽相同。有些人认为，情景法是情景化了的结构法，有些人则



认为是介于结构法和功能法之间的一种方法。

七、自觉实践法

（соэна тельно-практический метол）

前苏联在20世纪30年代采用自觉对比法,这种教学法比较接近传统的语法–翻译法,与直接法相对立,偏重语言知识,过多地使用翻译和对比,忽视外语实践能力,特别是口语能力的培养。60年代进行外语教学改革,创立自觉实践法。它的创始人是著名心理学家别良耶夫（Ь.В.Вслясв）。

自觉实践法的主要教学目标是听、说、读、写的言语能力。它的教学原则如下:

1.自觉性原则　理论指导实践,用必要的语法知识指导学生的言语实践活动。学习过程是言语→语言→言语，即首先让学生感受外语,积累感性材料,然后经过语言知识的学习上升为理性认识,再到言语实践中进一步发展言语能力。这是前苏联外语教学的一贯传统。

2.实践性原则　强调自觉实践在外语教学中的重要地位,在理解的基础上模仿和记忆。要求80%的时间用于言语实践,20%的时间用于语言理论讲解。教学活动交际化,选用有交际价值的材料,用情景法组织言语实践。

3.积极性原则　要求学生在整个教学过程中都处于积极状态。贯彻这条原则有三条途径:(1)运用和发展学生的理论思维能力:引导学生对语言材料进行分析、概括;提倡猜测和记忆性分析;直觉模仿与自觉模仿并重。(2)实践形式多样化:提倡在新的语言情境中创造性地运用已学过的材料;加强成对的和小组的活动;练习多样化,不同的教学要求和目的使用不同的练习方式。(3)培养学生独立作业的能力:训练学生使用教科书、参考书,教学生做笔记、拟提纲、作简介或摘要等。



4.综合性原则　听、说、读、写相互配合，相互促进，听、说过的东西要用读、写来巩固，听、读过的东西要用说、写来表达；听觉、视觉和运动觉综合运用。成年人学习外语，不宜硬把听说与读写分开。一般说来，初级阶段，可以侧重口语教学，但听说领先应有读写跟上。听觉应当依靠视觉、运动觉来巩固，因为听觉感受的材料容易忘记。

5.考虑学生本族语的原则　在教学过程中，尽可能使用外语，使用大量的外语练习，充分利用视听设备刺激学生的听觉、视觉和运动觉等，使学生在大脑皮层上建立牢固的外语动力定型，获得外语语感，并使外语同思维建立直接联系。翻译和对比作为一种教学手段，也可以使用，但要有一定的限度。从本族语到外语的翻译是一种有效的教学练习形式，但其数量要有所控制，没有必要在每种场合都指出两种语言的区别，只有在必要时才进行对比。总之，以外语为主，有限度地使用本族语。

自觉实践法进入20世纪70年代，较快地吸收了功能法的长处，把原来的实践性原则发展为交际性原则，认为实践性原则只强调一般的言语实践，而交际性原则把外语看成是交际工具。交际不仅是教学的主要手段，而且是教学的主要目的。70年代的自觉实践法与60年代的自觉实践法区别的主要标志就在于这一根本原则。

科斯托马罗夫主编的《通用俄语课本》（Русский языкдля всех）体现了自觉实践法的上述原则。这套教材分六册，有主课本以及和它相配合的五册副课本（练习汇编、阅读课本、发展言语能力课本、语法手册和词汇手册）。主课本的主要特点是：1.课文有交际意义，对话占多数；2.言语练习数量充足，形式多样；3.充分利用各种直观手段，书内有大量精美插图；4.语法教学融于言语教学之中。

主课本每课分两个大部分：语言和言语。前者教语法、词汇，后者教言语，即以对话为主的课文。

每课书的教学顺序是：1.语法（通过句型来教）；2.词汇（尽量通过直观手段来教）；3.言语化的语言练习；4.供阅读用的课文；5.言语课文



(对话);6.言语练习。

以上 1 ~ 4 项为语言部分,5 ~ 6 项为言语部分。

另外一套体现自觉实践法原则的俄语教材是M.H.维亚丘特涅夫等编写的《交际场合—I》(Горизонт—I)。这套教材较多地吸收了功能法的一些特点,体现了交际性倾向:1.以交际−意念项目为纲选择、组织材料;2.每课通过典型实际情境来介绍若干个功能−意念项目;3.充分利用各种直观手段,特别是大量精心设计的图片,告诉学生在什么场合说什么。

主课文包括 15 课书,每课平均 6~8 学时。在这 15 课之前,还有一个"口语−语音入门课",通过带有一定交际意义、结构十分简单的句子,来教俄语的语音、语调。

从以上介绍可以看出,自觉实践法在原先的"以直接法为主,以语法−翻译法为辅"的教学构思的基础上,先后吸收了听说法、情景法、视听法、功能法以及程序教学的长处,力戒片面性。它的理论基础是现代语言学、社会语言学、心理语言学、特别是 JI.B.谢尔巴关于区分语言、言语和言语活动的学说以及别良耶夫的用外语思维的外语教学心理学学说。

自觉实践法正在不断发展变化中,它保持了原来的"自觉性",同时较快较多地吸收了许多教学法流派的长处,特别是功能法的长处。它的指导思想是综合分析的思想方法,这跟自觉对比法的指导思想很不相同。自觉对比法的指导思想是跟西方的直接法"对着干",因而没有跳出传统法的圈子。从上述自觉实践法的各项原则来看,似乎比较全面,无懈可击,但从以此法为指导编写的教材来看,前苏联学者正在摸索从传统走向交际的路子,还未见把结构与功能结合起来的整套方法。交际性原则是现代外语教学法的灵魂。没有交际性原则,就没有现代外语教学法。这恐怕是全世界外语教学理论研究者的共识,但是,如何在外语教学中具体贯彻这一原则,还需要大家的共同努力。

思考题

简述下列教学法或教学方式的主要特点、教学原则、教学过程、理论基础、主要优缺点：

1.语法-翻译法

2.直接法

3.阅读法

4.听说法

5.程序教学与电脑辅助教学

6.速成外语教学与沉浸式教学

7.视听法

8.自觉实践法

第八章　外语教学法流派（二）

八、认 知 法
（Cognitive Approach）

认知法又称认知-符号法（Congnitive-Code Approach),产生于 20 世纪 60 年代的美国，代表人物是卡鲁尔、布鲁纳。

认知法反对听说法的“结构模式”论和过分依赖机械性的重复操练，主张在外语教学中发挥学生的智力，注重对语言规则的理解和创造性的运用，它的教学目标是全面地掌握语言，不完全侧重听说。它批评听说法的缺点，为语法-翻译法和直接法正名，因而被称为“改进了的现代语法-翻译法”（Hester,1970)或“改进了的现代直接法”（Diller, 1971）。

认知法的教学原则如下：

1.把培养语言能力放在教学目标的首位。所谓语言能力，就是内化了的语言知识体系。它主张通过有意识、有组织的练习获得正确使用语言的能力。

2.以学生为中心，重视培养学生正确的学习动机、良好的学习习惯和学习毅力，重视开发学生的智力，激发学生的学习兴趣，充分调动学生的学习积极性和主动性。

3.提倡演绎法的教学原则，强调学生理解和掌握规则，启发学生

发现语言规则。讲解约占教学活动的$\frac{1}{5}$。反对机械模仿，提倡有意义的练习。

4.主张听说读写齐头并进，全面发展。在教学中，语音与文字结合，口笔语相互促进。各种感觉器官同时综合运用，以求收到最佳效果。语音教学适可而止，因为成年人学习纯正地道的语音不容易。重视阅读和词汇量的扩大。

5. 适当地使用学生的本族语。通过两种语言的对比确定难点和重点，用学生的本族语解释一些比较抽象的语言现象，以便于理解。在初级阶段，学生的本族语使用得多一些，允许必要的适当的翻译。

6.学生出现错误不可避免，教师要正确对待，分析出现的各种错误，影响交际的错误要加以纠正，但其他一般性错误不宜进行过多的纠正，更不要指责学生。过多的纠正或指责容易使学生感到无所适从，产生怕出错的心理，甚至失去学习的信心。

认知法认为，成年人学习外语与幼儿学习母语相比，有不同的特点：(1)缺乏幼儿学习母语的语言环境，是在人为的语言环境(教室)中学习的；(2)学生是在掌握了母语的基础上学习外语的；(3)学习是自觉的，有意识、有组织的。根据这些特点，把外语教学过程分为三个阶段：语言的理解(comprehension)、语言能力(competence)、语言运用(performance)。现将各阶段及其使用的方法、技巧简述如下：

1. 语言的理解　这一阶段的目的是让学生理解所提供的语言材料和语言规则的意义、构成和用法。使用的方法一般是：以旧带新，如要讲英语动词的过去时，先复习它的现在时；引导学生发现语言规则；简明扼要地讲解。这一阶段用学生的母语会多一些。讲解占教学活动时间的$\frac{1}{5}$。

2.培养语言能力　学习外语不仅要求理解语言知识、规则，还是具有正确使用语言的能力。外语的语言能力是通过有意识、有组织的练习获得的。



第二阶段有两个目的：一是检查学生对所学语言知识的理解情况，二是培养学生运用语言知识的能力。理解性练习可分下列几种：(1)识别性练习(discrimination)：通过学生做语音、语法、词汇的识别性练习，了解学生的理解情况。如识别字母、读音、语调、物主代词、得体翻译等。(2)动作反应练习(physical reponse)：教师说出若干句子，让学生根据句义表演。(3)挑选图片练习(selection of visuals)：教师出示几幅图片，然后说句子，让学生从中挑出相应的图片来。(4)定义练习(definition)：教师把若干词写在黑板上，然后用外语给其中的一个单词下定义，让学生找出相关的词来。(5)多项选择练习(multiple-choice)：提出几个答案让学生选择。(6)是非练习(true-false)：听一组句子，让学生判断是非。

培养语言能力的练习是多种多样的，又如组句、连句、合成句子、改装句子、扩展句子、造句、背诵、翻译、各种形式的问答、看图说话、描述情境、复述课文、各种形式的默写、记述课文等。有些练习形式跟听说法的大致相同，但认知法反对无意义的机械练习，主张多作表达思想感情的练习。这个阶段的练习多半为了巩固课文中出现的新语言材料和规则，因此练习主要是围绕着课文进行的。

3. 语言的运用　这一阶段的教学目的是培养学生运用所学的语言材料进行听、说、读、写外语的能力，特别是真实的交际能力。这一阶段是第二阶段的发展。语言能力只表明学生掌握了所学语言材料，它是通过操练课文的语言材料获得的，还不能掌握交际能力。因此，还必须进行脱离课文的专门的交际性练习。以培养实际的交际能力。这方面的练习主要有：(1)多种形式的交谈，如独白、对白、联系实际生活和实际话题的交谈；(2)就指定的话题进行讨论或座谈；(3)连贯的对话，如即兴对话；(4)多种形式的叙述，如叙述文章内容、叙述某一件事、某一个故事；(5)口头作文或专题发言；(6)各种形式的论述，如改写、缩写、扩写、笔头转述等；(7)作文；(8)作外语游戏或扮演角色；(9)翻译。翻译是培养学生正确运用外语的一种有效形式，要求学生在翻

译过程中创造性地使用两种语言。

这一阶段主要是进行交际性的言语活动，以学生为主，教师在旁边加以引导，作必要的补充。此时基本上不用母语。

很明显，认知法的理论基础是转换生成语言学和认知心理学。这种认知理论认为：

1.活的语言是受规则支配的创造性系统，所以，它要作为一个有意义的学习系统来教授；

2.语法规则是心理的现实，所以，语法规则的学习是有意识的。语法规则的运用是自动的，但这并不是说，语法规则的学习也是自动的。

3.人有学习语言的特殊机制，所以，学习是内在的，而不是外在的。

4.活的语言是用来思维的，所以，它是跟意义和思想联系在一起的，学习另一种语言，就是要用另一种语言思维。

认知法尖锐地批评了听说法的弱点和它所忽视的地方（如不注重意义和创造性），较多地肯定了语法–翻译法和直接法的一些特点，企图在各教学法流派之间搞平衡，力戒走极端，但它实际上更接近传统法，因而被称为“一种改进了的现代语法–翻译法”。认知法所依据的认知理论正在发展之中，认知法本身也在发展之中，还缺乏足够的实践。认知法虽然产生于美国，但多半用于教本国人学习外语，而美国人在国外教英语，多半使用听说法或功能法。有人曾做过试验，企图证明听说法与认知法孰优孰劣，但试验结果并不能证明认知法可以代替听说法。到现在为止，也还没有看到体现认知法原则的典型教材。

九、社团语言学习法

（Community Language Learning）

社团语言学习法又称咨询法（Counseling Learning），产生于20



世纪 60 年代初期的美国,是由古兰(Charles Curran)创立的。

这种教学法主要的教学目标是外语口语。它的突出特点是以学生为中心,教服从学。教师是顾问,是辅助者,学生是“病人”。教师注意的中心是“病人”的需要。另一个突出特点是依靠学生的母语,逐渐由学生的母语过渡到外语。

这种教学法的学习方式和过程是这样的:首先学生用母语建立相互信任的人际关系。学生坐成一个圆圈,教师在圈外。学生可以是零起点的外语学生。如果一个学生想对小组或某个学生说几句话,他就用母语说,顾问就把他的话翻译成外语,然后让学生重复这句外语。接着,别的学生就用母语回答,顾问再翻译,学生重复。这样,会话就会继续下去。如有可能,可以把会话录下来,引导学生归纳出一些有关新语言的信息。如果学生愿意,顾问可以给更多的指导,解释一些语言规则。

在开始阶段,“病人”中会出现迷惑不解、混淆的情况,但是在顾问的帮助下,会慢慢好起来,开始用外语说一个词、一个短语,不用翻译。这是“病人”由完全依赖顾问到独立学习的第一个标志。随着“病人”对外语的逐渐熟悉,直接用外语交际就会发生,顾问的指导就会减少。数月之后,“病人”就会用外语进行流利的交际。从完全依赖顾问到完全独立,其间分以下五个阶段:1.完全依赖顾问;2.会说一些外语词和短语;3.逐渐独立,但还有一些错误需要顾问纠正;4.只需要顾问解释一些成语、具有特殊意义的固定表达法和语法;5.独立、自由地交际。顾问虽出场,但保持沉默。

社团语言学习法的理论基础是人本主义心理学(见《心理学与语言学习》一章)和以学生为中心的教育学。

这种教学法以学生为中心,打破了以教师为中心的传统,消除了来自教师的威胁、犯错误的窘迫感、同学竞争带来的压力和各式各样的不适之感。教师允许学生自己决定会话内容,用归纳法分析外语规则。有时,教师翻译不当,学生就会帮助教师。这样,教师就成了“病

人”，而学生成了“顾问”。在这种和谐的环境里，学生的内在动力和外在动力都会充分调动起来。

在理论与实践上，这种教学法还有值得讨论的地方。首先，教师的指导作用显得弱一点。例如在第一阶段，如果没有教师果断而有效的指导，就会出现无休止的“挣扎”状况。其次，演绎法和归纳法结合起来使用比单用归纳法好。如第一阶段，如果使用演绎法，效果会好一些。第三阶段，归纳法很有用。第三，翻译是一个纷繁而复杂的过程，如果外语的微妙之外翻译不当，就会影响对外语的准确理解。

尽管社团语言学习法有它的弱点，但它的新鲜见解启发人思考，它的合理因素值得借鉴。如果教师了解第二语言学习的各种变量，根据自己的实际情况使用，就会收到较好的效果。

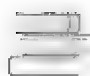
十、暗示法与默教法
（Suggestopedia and Silent Way）

暗示法（Suggestopedia）是由保加利亚精神病疗法心理学家罗札诺夫（G.Lozanov）于 20 世纪 60 年代中期创立的。暗示法主张创造高度的动机，建立激发人的潜力，把各种无意识暗示因素组织起来，以便有效地完成学习任务。暗示法由此而得名。另外，暗示法采用加速的方法进行外语教学，所以，它又称为暗示速成教学法（Suggestive-Accelerative Learning and Teaching,简称 SALT）。

暗示法的主要教学原则如下：

1. 语言材料的大量输入。暗示教学的教学大纲所规定的语言材料量比常规的外语教学法所规定的量要多好几倍。据试验，120 个学时可学 2 000 个词。

2. 有意识和无意识相统一。外语学习过程是大脑思维活动和情感同时作用的过程。脑子的左半球主管语言和逻辑思维，右半球主管非语言和形象思维。如果在学习外语时，采取措施，使两个半球同时



发挥作用,就比用一个左半球好。有意识活动和无意识活动联系越紧密,效果就越好。暗示法的创新之处就在于,它集中无意中得到的信号去达到一个有意义的目的。

3.创造心情舒畅的气氛。外语学习环境幽雅,舒适的软椅排成半圆形,光线柔和,有音乐伴奏。语言材料的输入采用戏剧、诗歌等方式,并伴随着丰富的表情和手势。在这种和谐的环境里,学生的紧张心理消除了,心情舒畅,充满乐趣,善于想像。这种环境可以激发学生的超级记忆能力,加速记忆效能,提高学习效果。

4.借助母语翻译和对比。在学习过程中借助母语翻译,并对比两种语言的异同,开发学生的智力。

5.建立高度的自信心。鼓励大胆说外语,尽量少纠错,避免造成紧张气氛。

6. 创造自然的情境。暗示法在学习过程中创造了十几个自然的情境,让学生把所学的语言材料应用到交际情境中去。

暗示法教学一般分两个阶段:展示阶段和运用阶段。

在展示阶段,展示新的语言材料。这一阶段又分两个环节:积极环节和消极环节。

在积极环节中,教师借助手势和表情,用外语或母语介绍课文背景,然后朗读三遍课文。随后,教师伴随着优美的交响乐旋律,有表情地朗读课文,学生看着课文,小声地模仿。

在消极环节中,学生静听教师配乐朗读课文或录音,产生有意或无意认知能力和超级记忆能力,不知不觉地记住许多语言材料。

在第二阶段,运用语言知识,把语言知识变为交际能力。

暗示法是医学心理学派将心理学和生理学方面具体运用到外语教学中的一种教学法。暗示法有两个复杂的暗示手段:一个是教师个人的威信和信息来源的威信,另一个是成年学生的幼稚化。所谓幼稚化,就是把自己当成小孩子,以减低心理抑制和障碍。安宁、休憩的心理状态是一种假消极状态,在这种假象下潜藏着一种超级记忆能力和

创造性的学习能力。实验证明，有音乐伴奏的课文讲解比无音乐伴奏的课文讲解的效果要高出 2.17~2.50 倍。暗示法的主要通道是听觉通道。来自语调清晰、节奏优美、具有权威性的信息源的语言材料，便于记忆，便于保持。

暗示法与近 20 年来国外研究和实验和睡眠教学法、松弛教学法、律动教学法等，都是以所谓“下意识”活动为条件的教学法，对减少成年学生的心理障碍，调动学生的积极性有一定作用。暗示法主张大量输入，这一点也很吸引人。但是暗示法似乎忽视语言知识和语法规律对语言交际的指导作用。

暗示法主张大量输入，而另外一种教学法却主张最低限度的输入，这就是默教法（Silent Way）。

默教法是由英国数学家兼心理学家加特诺（G.Gattegno）于 20 世纪 60 年代初首创的。这种教学法的含义是：教师少说，让学生多说；教服从学，学要大大超过教，充分调动学生的学习积极性。以下分别说明它的一些主要原则：

1.教从属于学。学生是学习的主体，负责自己的学习；而教师是启蒙者，他的责任是启发学生学习，培养学生的学习能力。

2.教师少说，让学生多说，多活动。在整个教学过程中，教师很少说话，要求学生大量活动。随着学生水平的提高，教师说得越来越少，学生活动越来越多。教师除了示范需要学习的新语音、词语和句子让学生模仿外，不用母语说话，也很少用外语说话，而是用彩色棒、颜色音图、实物、动作、手势等手段代替母语和外语进行教学。

3.口语领先。一开始就注意培养学生的口语能力，随后培养学生的读、写能力。

4.教师不改正学生的错误，让学生自己改正。

5.睡觉期间能学习到外语。

6.不用母语。

7. 正确处理语言结构与语言精神实质之间的关系。所谓语言的



精神实质,是指存在于语言韵律中的本质特征。只有陶醉在这种语言里,才能体会出这种精神实质。学习语言,不但要学习它的结构,而且要学习它的精神实质。韵律与呼吸法有关,懂得不同语言的不同呼吸法,对理解语言的精神实质有帮助。另外,学习一种语言的功能词汇,也是理解精神实质的一个途径。

8.正确处理语言与词汇之间的关系。这里很重要的一点就是,用少量的词创造大量的语句。教学一开始,教师利用很简单的教具(一盒着色的小棒),不说一句本国语,一开始就和学生建立起联系来。接着,通过 4~5 节这样的课堂教学,用学到的 27 个词,使学生学到上百句的外语。读数法、功能词以及少量的形容词、代词等,可以早学,以便创造更多的句子。

9.分类征服词汇。为了迅速扩大词汇量,首先将词汇进行分类。先学习功能词,再学习半专业词,最后学习专业词。学习的方法多种多样,如利用教学图片、幻灯片、电影和电视节目、课本、文选等。

跟暗示法一样,默教法很重视大脑的作用,重视利用学生的智力学习外语。从默教法的教学原则来看,它具有发现法的特点。它的基本理论可以这样概括:(1)创造性的发现学习优于记忆、重复式学习;(2)实物媒介有助于学习;(3)解决问题的学习(problem-solving learning)方式有助于学习。

这些原则跟听说法形成对照,有参考价值。但是,默教法忽视教师的指导作用。另外,对学生的错误一概不纠正,也是一种极端。

十一、全身反应法与自然法
(Total Physical Response and Natural Approach)

全身反应法(Total Physical Response,简称TPR)和自然法(Natural Approach),都强调听力理解,主张口头表达推后,所以把它们放在一起评介。

全身反应法产生于20世纪60年代初期的美国，盛行于70年代，创始人是心理学教授阿舍尔(James T.Asher)。这种教学法是通过身体动作教授外语的方法，主要用于美国移民儿童的英语教育。

全身反应法的主要教学原则如下：

1. 理解口语的能力要在说话之前发展。只有进行充分的理解性的听，才能自然地转移到说。同时进行听和说两种技能的训练，只会给学生造成压力，因为缺乏理解的听，学生没有做好说话的准备，很容易说错。

2.理解的能力要通过全身动作来发展。大量研究证明，指令是基本的交际，第二语言的大多数语法结构和数以百计的词汇项目，都可以通过教师熟练的指令来教授。全身动作是发展理解能力的关键，没有全身动作，一个新的语言现象即使重复多次，也依然是一连串噪音。

3.不可强迫学生说话。学生听到并理解所学的大量接受性词汇，将外语在认知结构中内化，就产生了一个说话的待发点。这时，学生就有说话的要求，自然而然地开始说话。据研究，学生要听几十次才能发一个音。如果给学生以压力，强迫学生说话，就会引起其大脑对外来信息的抵制。

全身反应法一般按下列步骤进行：

1. 演示：教师一边发指令，一边做动作示范。例如，教师说："坐下。""站起来。"同时做这两个动作。学生跟着做，但不说。

学生做动作的顺序一般是：2~3名学生→全班→3~4或4~5名另外的学生→个人自愿者。

2.教师只给指令，不做动作示范，而要学生做出动作反应。学生做动作反应的顺序一般是：全班→2~3或4~6名学生→个人自愿者。

3.教师将新、旧指令结合起来，同时做动作示范。例如，如果学生已做过"坐下"、"站起来"、"跳舞"、"触墙"等动作，又要做"走"、"停"等新动作，教师就可以发出这样的指令："跳舞……停。""坐下……站起来……走。"同时做动作示范。



4.教师将新、旧指令结合起来发出，但不做示范动作，让学生做动作。发指令的顺序要有变化，这样可以增加趣味。如果学生在做动作时犹豫不定，分不清不同指令，教师应立刻再做动作示范。

这样的教学过程进行10个小时左右以后，学生可以反过来给教师和其他学生指令，让他们对指令作出反应。

全身反应法是以儿童学习第一语言的理论为依据的。该法的倡导者经过研究发现，不管一种民族语言多么复杂，该民族的小孩子都说得很流利，很标准。小孩子学习第一语言的过程是这样的：

1.听（接收）　据研究，婴儿在出生前就已经开始听人讲话了，出生后继续听，对人们的指令作出反应，但自己不出声，或很少出声。人们在孩子开始说话前，给他大量的时间让他听。

2.说（表达）　孩子在第一年或第二年开始说话。他听了数月的话后才开始叫“妈妈”、“爸爸”，这时，人们极力地给予赞许。在这之后，孩子逐渐听一些比较复杂的陈述和指令，并理解其含义，使这一连串的声音内化。

3.读（接收）和写（表达）　孩子听了5年之后才开始学习读和写。

全身反应法的倡导者认为，第二语言的学习过程也与上述过程类似，即：

1.听（接收）　学生觉得，通过指令学习第二语言，既容易又愉快。在开始听时，一切声音都是无意义的噪音，但学生在按照大量重复和结合的指令做动作中，很快开始理解这些指令。

2.说（表达）　在差不多10个小时的教学后，学生在没有压力的情况下，开始自然地练习说，他们齐声说，或呼叫指令。在课堂外，在队伍中，或在操场上，经常发生一个学生给另一个学生指令的情形。这一切都说明，学生已有说话的要求了。

3.读（接收）和写（表达）　充分练习听和说之后，读和写就变得容易和自然。

全身反应法注重充分的理解性的听，主张通过动作来理解指令，

不强迫学生说话，有一定的科学道理，对外语教学有积极意义。但它忽视成年人学习外语的特点。另外，对于抽象的语言现象，无法用动作表示，该法就不容易行得通。

这里说的自然法不是指19世纪出现的自然法，那时的自然法是直接法的前身，与语法–翻译法相对立，强调口语教学。这里的自然法是指20世纪70年代后期在美国出现的自然法。代表人物是克拉申(Stephen Krashen)和她的同事泰勒尔(Tracy Terrell)。

自然法的教学目标是个人的交际技能，也就是日常会话能力。它的最主要的特点是：(1)语言学习始于理解性的输入，主张推迟口头表达，直到言语“出现”(speech “emerges”)；(2)一般不纠正学生的错误。

自然法把教学过程分为以下三个阶段：

1.表达前阶段(the Preproduction Stage)　这一阶段的主要任务是发展听力理解技能，不急于进行口头表达，所以也称为“沉默阶段”。

2.早期表达阶段(the Early Production Stage)　这是学生在学习中处于“挣扎”的状态，经常出错。教师此时应把注意力放在意义上，而不是形式上，所以一般不纠错，除非错误重大，完全阻碍意义的传递。

3.最后阶段(the Last Stage)　这是扩展的表达阶段，表达扩展到较长的话语，使用的方式是较复杂的游戏、角色扮演、开放式的对话、讨论和扩展性的小组活动。这一阶段的教学目标是表达的流利程度，所以一般也不纠错。

自然法的指导思想是克拉申的语言习得理论。这种理论重视自然的交际，强调非正式的习得，而不注重形式语法的分析。

跟全身反应法一样，自然法强调先充分理解后再表达，不强迫学生表达，这对外语教学有一定参考价值。但是，自然法提出，到学生的言语“出现”时再表达，那么，什么时候才“出现”呢？如果永远不“出现”，该怎么办？另外，不纠正学生的错误，也有一定的问题。



十二、折 中 法
(Eclectic Method)

在外语教学史上,逐渐形成了两大教学法流派,一种是传统法,一种是改革法。这两大流派形成后,时而流行此法,时而流行彼法,难免绝对化,于是出现了第三个流派,这就是折中法(折中法由哲学上的折中主义而得名)。折中法有很多种,如混合法、妥协法、综合法、结合法等。这里只评介其中的一种,即产于20世纪60年代美国和日本的折中法。其代表人物是美国教学法家卡里曼(Algeron Coleman)和日本教学法家田岛穆。

折中法的基本论点如下:1.博采各家之长,不走极端;2.培养学生具有听、说、读、写四种语言技能;3.根据具体情况,灵活运用各种教学法。

它的主要教学原则是:

1.听说领先,教学顺序是:听、说、读、写。

2.注重口头练习,从语言操练开始就进行听音、发音、掌握音标、看词读音等训练。

3.语法讲求实用,讲解语法用归纳法,但不排斥演绎法。

4.教课文,一开始不排斥翻译,以后逐渐减少翻译。

5.口头学过的语言材料要进行笔头练习。

卡里曼认为,直接法多适用于培养口语能力,语法–翻译法多适用于培养读、写能力,而折中法则是适用于培养听、说、读、写能力的一种理想教学法。

但也有一些教学法家认为,折中法在理论上是不科学的,翻译法和直接法提倡的一些原则根本对立,怎么调和、折中呢?

十三、功 能 法
（Functional Approach）

功能法又叫意念法或交际法，产生于20世纪70年代初的西欧，创始人是英国语言学家威尔金斯（D.A.Wilkins）。它是近年来国外颇为流行的外语教学法流派之一。

世界进入20世纪70年代，西欧各国之间的政治、经济、军事、文化等方面的交流日益频繁，要求有更多的人更好更快地掌握使用外语的交际能力。同时，由于学外语的人的职业特点和工作性质不同，对运用听、说、读、写各项技能的要求各不相同，这样就产生了教学目的的多样性。传统的翻译法和听说法各有其局限性，于是功能法便应运而生。

据认为，功能法从社会语言学、心理语言学、转换生成语言学等箱邻学科和学派中吸取其最新成果作为自己的理论基础。功能法的领纲性文件有《入门阶段》（The Threshold Level）、《英语初阶》（Waystage English）和《意念大纲》（Notional Syllabus）等。

欧洲功能派把功能法叫做功能大纲，这就说明它已经不是一般的教学方法，而是指导外语教学的理论体系。欧洲功能派制订的功能大纲虽然仅是一个雏形，但比结构大纲复杂得多，全面得多。结构大纲只包括词汇和语法两项，而功能大纲却包括功能、意念（一般意念和特殊意念）、场合、社会地位、性别、身份、心理因素、语体和语域、重音和语调、语法和词汇、辅助语言特征等项。功能大纲事实上已突破了“方法”概念的束缚。功能法的基本特征是以功能为纲，有针对性地培养学生的交际能力，教学过程交际化。功能法十分重视语言的交际功能，主张学习语言从功能到形式，从意念到表达法，认为这是学习外语的较为有效的途径。

功能法的主要教学原则如下：



1.以功能为纲，根据教学需要选取真实而实用的语言材料。功能法不是不要语法，而是把语法作为实现功能的手段。

2.教学过程交际化。创造接近真实交际的语言环境，教学方法多样化，而且多是实用的交际活动。听说法的练习比较固定、单一，而且重在形式，跟功能法比较，相形见绌。

3.单项技能训练与综合性训练相结合。因为在实际交际中，各项语言技能不是孤立的，而是相互结合的，所以在语言训练中，很注意单项技能训练与综合性训练的结合。

4.强调表达内容，不过分苛求形式。认为有缺陷而有效的交际可以作为教学的目标。对学生的错误要确定一个容忍度，不影响交际的一般性错误可以容忍，不必过于苛求。

5.圆周式地安排语言材料，循序渐进地组织教学。比较普遍的方式是以题材范围或话题安排顺序，把功能与结构统一起来。每一个题材范围要有几次循环，每循环一次就增加一次难度。（详见《第二语言教材设计原则与方法》一章）

常见的功能教材有《策略》（Strategies，1975）、《话题英语》（Topic Engish，1975）、《跟我学》（Follow Me，1979）等。

根据功能派学以致用的原则，英语教学法和教材设计工作方面，近年来兴起了一个新的重要流派，即专用英语（English for Special Purpose，简称ESP）。代表性的教材有《焦点英语》（English in Focus）、《核心》（Nucleus）。专用英语的教学目的性很明确，针对性强，教材大都经过调查研究之后专门编写的，选用的语言材料大多都是本专业人员所必需的，教学方法也根据不同专业人员的需要而对听、说、读、写能力的训练有不同的要求或侧重，因而效果较好。

功能教材版式和功能教学的一般过程如下：

1.展示　通过对话、图片、实物等展示语言材料。这些语言材料一般都比较真实、自然。可以作适当讲解，帮助学生理解。

2.语言要点练习　从上述语言材料中抽出关键性语法点或句型，



利用各种方法进行练习，目的为了熟悉这些语言形式。

3.语境练习　把上述语言要点放在有控制的语境里练习，目的在于学会使用这些语言形式。

4.实际运用　教师提供交际情境，让学生重新组织所学过的语言材料，自由地表达自己的思想。这一步的活动是模拟性的交际活动，如谈论自己，扮演角色，即席讲话等。它的突出特点是无控制，完全自由。这样做的目的在于培养学生的交际能力。

功能法吸取了直接法、听说法、视听法等的长处，重视学生的实际需要，强调培养学生的交际能力，主张教学过程交际化，对克服以往教学中偏重语言形式、忽视交际功能的倾向起了很重要的作用。实践证明，这是一种很有生命力的教学法流派。

功能法目前遇到的最大难题是如何把语言结构与功能结合起来。

前面已经提到，到现在为止，还没有一个科学的全面的评价教学法的客观标准。我在评介上述教学法时，重点考虑了这样几个因素：(1)时代与代表人物、概念说明；(2)重点教学目标；(3)主要特点；(4)教学原则；(5)教学过程与教学方法、技巧；(6)理论基础；(7)主要优、缺点与影响。我把重点放在课堂教学上，想把教学原则和方法、技巧尽可能说得具体些，以便借鉴。当然，有些教学法不完全含有上述各因素，也许有些教学法虽然含有这些因素，但我本人还没有看到。

为了帮助语言教师分析各种教学法的特点，以便从中借鉴适合自己教学对象与教学任务的原则与方法，这里重点介绍一种分析方法，这就是波斯科和皮埃特罗(F.J.Bosco and R.J.Di Pietro)的“语言教学法特点分析”。

波斯科等人的分析方法包括两方面：心理学特点和语言学特点。心理学特点分为以下几个方面：

1.功能还是非功能：教学目标是强调交际功能，还是强调结构？

2.内在认知还是外在感觉：教学法受内在认知过程支配，还是受感觉运动条件反射的支配？



3.感情还是非感情:教学法是否考虑感情因素?

4.抽象规则还是非抽象规则:教学法是否强调明晰的语言规则?

5.个体还是非个体:教学法是否鼓励学生发展独特的个人风格?

6.“分子”式还是非“分子”式:教学法是强调语言表达的综合式,还是分离的“分子”式?

7.循环还是非循环:教学法是使用循环式还是直线展示式?

8.特殊技能还是非特殊技能:教学法重视特殊技能(如辨音和听、说、读、写技能),还是无区分的语言技能?

语言学特点分以下三个方面:

1.普遍性还是非普遍性:教学法把第二语言作为语言普遍性的实例来分析,还是作为特殊语言来分析?

2.系统性还是非系统性:教学法把语言作为一个有秩序的系统来分析,还是作为一个没有秩序的系统来分析?

3.统一性还是非统一性:教学法试图建立一个完整的语言结构系统,还是孤立地处理每一条规则?

波斯科等人用上述分析方法对语法-翻译法和听说法作了如下分析:

	教学法		
心理学特点	语法-翻译法	直接法	听说法
1.功能	−	+	+
2.内在认知过程	+	−	−
3.感情	−	+	−
4.抽象语言规则	+	−	+
5.个体	−	−	−
6.“分子”式	−	+	−
7.循环式	−	−	−
8.特殊技能	−	−	+

语言学特点			
1.普遍性	+	−	−
2.系统性	−	−	+
3.统一性	−	−	−

这个分析方法的意义在于，向全面地分析各种语言教学法的共同特点和不同特点前进了一步，克服了现存教学法的分离性和局限性。这个方法也有缺点，主要是：有些特点（如心理学特点6和8、语言学特点2和3）似乎重复，不容易区分；另外，各特点似乎是平列的，其实不然；还有，对教学法特点的判定带有很大的主观性；最后，教学法的背景不清，很难分析不同特点。

克拉申和赛林格也提出了一个教学法特点分析法，包括八个方面：1.分离还是整体；2.演绎还是归纳；3.规则构成外显还是内含；4.语言内容安排顺序；5.表现渠道；6.练习类型；7.掌握程度（对错误的态度）；8.反馈。

这种分析方法也有参考价值，不足之处是：只考虑方法、技巧，没有考虑理论与实践问题。

另外，还有人提出实验调查和课堂观察等方法，也可以参考。

我们的目的是建立一个系统的分析框架，全面地分析各种教学法的长处和短处，从而建立自己的教学法体系。

思考题

简述下列教学法的主要特点、教学原则、教学过程、理论基础、主要优缺点：

1.认知法

2.社团语言学习法

3.暗示法

4.默教法

5.全身反应法



6.自然法

7.折中法

8.功能法

参考文献

1.Renzo Titone.Teaching Foreign Languages.An Historical Sketch.96~112. Washington , D.C. :Georgetown University press,20007,1968

2.H.H.Stern. Fundamental Concepts of Language Teaching, 419~477.Oxford University Press,1983

3.H.Douglas Brown. Principles of Language Learning and Teaching In the Classroom.Prentince-Hall,INC.,Englewood Cliffs,N.J.07632,1987

4.章兼中主编.国外外语教学法主要流派.上海:华东师大出版社,1983

5.李庭芗.英语教学法.北京:高等教育出版社,1983

6.王武军.翻译法.中小学英语教学,1982(1)

7.于永年.功能教学法简介.中小学外语,1980(1)

8.李震雷.美国陆军口语法.中小学外语教学,1979(5)

9.王武军.认知法.中小学英语教学与研究,1983(1)

10.章兼中.视听教学法.中小学英语教学与研究,1982(5)

11.[法]坦尼斯·吉拉尔:直接法与视听法.朱雨亭译.国外外语教学,1979(1)

12.吕必松."听说法"评介.对外汉语教学探索.华语教学出版社,1987

13.王武军.折衷法.中小学外语,1980(5)

14.俞约法.直接法简介.中小学英语教学与研究,1982(2)

15.俞约法.自觉实践法.中小学英语教学与研究,1982(6)

16.李震雷.新魏斯特法.中小学外语,1980(4)

17.盛炎.程序教学简介.语言教学与研究,1981(3)

18.盛炎.全身反应法.见:北京语言学院一系语言教学法研究小组.现代外语教学法流派评介(油印)

19.F.J.Bosco and R.J.Di Pietro. Instructional strategies.1970

第九章　外语教学法流派的发展趋势与第二语言教学理论研究

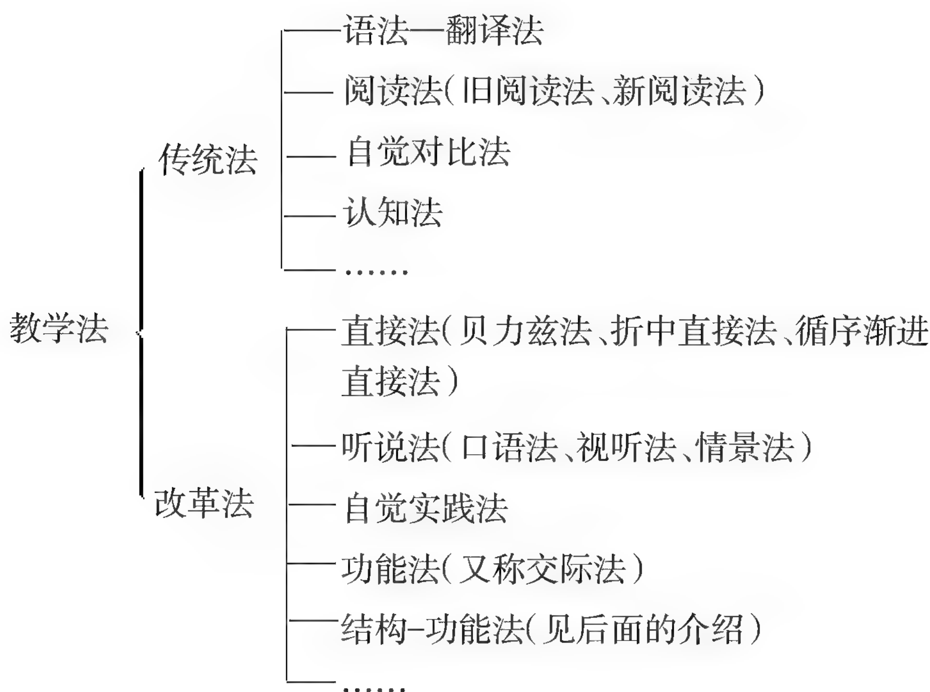
在以上两章中，我们评介了 14 种教学法流派和 4 种教学方式。在此基础上，本章讨论以下三个问题：一、外语教学法流派的分类与特点；二、外语教学法流派的发展趋势；三、第二语言教学理论研究。在第三个问题中，着重讨论汉语教学理论体系的建立。

一、外语教学法流派的分类与特点

外语教学法流派很多，但是归纳起来，大体上可以分为传统法和改革法两类(见第 150 页)。

纵观 100 多年的外语教学史可以得出以下看法：各种教学法流派的产生大都有一定的历史背景，以某种哲学、心理学、教育学和语言学理论作基础。一般来说，越到后来，理论基础越雄厚，科学性越强；一种新的教学法的产生是对旧的教学法长处的继承和短处的扬弃，因而是一种进步；一种教学法的生命力取决于它对外语教学规律的认知程度；外语教学的复杂性决定了教学法的多样性，一种新的教学法的产生并不意味着老的教学法的死亡，各种教学法常常并存，彼此互相排斥，又互相吸收，越到后来越不纯，但是自身的基本特点还保留





着;教学法有按一定周期循环出现的特点,但这种循环不是简单的重复,而是在更高层次上的再现。为了方便起见,我选择了早期的语法-翻译法作为传统法的典型代表,直接法与听说法作为改革法的典型代表,从在处理古典语言与现代语言、语言知识与语言技能、书面语与口语、听说与读写、母语与目的语关系上的不同侧重点来说明两类教学法的不同特点(见上表)。

从上表可以看出,传统法跟改革法的侧重点很不相同,各持一端。前者重在语言,后者重在言语。各种教学法流派的不同主要表现在对表中五种关系的不同认识和处理上。

我国的对外国留学生的汉语教学已有近40年的历史,积累了丰富的经验,教学法理论也有了长足的进步。同时,我们结合教学实践,合理地吸收了国外一些有影响的教学法流派的长处,正在形成自己的汉语教学法体系。这种教学法可以用结构-功能法来概括。它的主要内容是:听说读写全面发展,阶段侧重,重在培养学生实际运用语言的能力。实际运用语言的能力指既能说出合乎语法的话,又能说出得体的话。所谓得体,就是所说的话适合语境的需要。语境内容包括具体

的上下文，说话者的社会地位、性别、心理因素，谈话的时间、地点，说话者特有的民族文化等。从总的特点来看，我们的教学法比较重视言语教学，也就是重视活的语言的教学，因而属于或接近改革法，不过我们的教学法没有走极端。

特点 名称	古典语言与现代语言	语言知识与语言技能	书面语与口语	听说与读写	母语与目的语
语法-翻译法	重古典语言（或用教古典语言的方法教现代语言）。	重语言知识，语言形式。	重书面语、文学语言。	重读写，特别是读。	依靠母语，重翻译。
直接法与听说法	重现代语言。	重语言技能，主张直接接触语言。	重活的口语。	重听说。	排斥或减少母语的使用。

到目前为止，还没有出现一种百病皆治的灵丹妙药式的教学法。在外语教学中，很少出现“一箭双雕”的事情，如果能够“一箭一雕”，那就很理想，常常是“数箭一雕”，甚至“数箭无雕”。教师的责任就在于根据教学对象的需要和教学目标确定自己的教学法。一本好的教学法书不在于教给我们多少教学方法，而在于帮助我们建立自己的教学法体系。要建立自己的教学法体系，需要熟悉各种教学法流派。要熟悉各种教学法流派，就要看有关的书和文章。章兼中的《国外外语教学法主要流派》介绍得比较全面系统，可以参考。另外，我自己还有一个小经验：要深入体会、了解一种教学法，就要仔细分析用这种教法作指导所写的教科书。例如，要体会听说法，可以分析一下狄佛朗西斯的《汉语课本》；要体会功能法，可以分析一下亚历山大的《跟我学》。检验真理的唯一标准是实践。熟悉了一种教学法之后，还要在教学中实践一下。如果行得通，就是好的，如果行不通，就要对这种教学法加



以修改，再进行试验，直至成功；如果反复试验，还是一无所获，那就可以考虑放弃。在实验一种教学法时，注意听取研究人员、同事和学生的意见。

二、外语教学法流派的发展趋势

前面已经说过，第一代应用语言学研究的重点是教学法，因此出现了各种教学法流派。但是一个时期强调这种教学法，一个时期又强调另一种教学法，常常从一个极端走向另一个极端。到了20世纪60年代，教学法的研究仍在继续，出现了默教法、全身反应法、社团语言学习法、暗示法等。这些教学法的共同特点是重视人的价值，注意处理教师和学生的关系，所以可以用“人际法”（the Interpersonal Method）来概括。但是，这些教学法跟以往的教学法有同样的毛病，就是只强调了教学中的某些因素，而忽视了另外一些因素。因此，对外语教学虽有一定影响，但并没有占支配地位。据我有限的观察，这些教学法还没有以往的听说法影响大，有“猫下耗子，越下越小”的感觉。教学法流派的研究引起了人们的反思，越来越多的人认识到，只靠一种方法是不能解决教学中的问题的，于是出现了新的趋向：

1.各教学法流派趋向综合。各种教学法流派的综合性趋向，早已有之，于今为烈。在国外，只要有两种教学法的对立，就有折中的趋向，请看下面的表：

年代	名称	代表人物
20世纪20年代	混合法	潘洛什、鲍曼、吉尔根
20世纪50年代	综合法	齐斯加柯夫
20世纪60年代	折中法	卡里曼、田岛穆
20世纪70年代	综合法	英国人

在两派对立的时候，国外有些学者作为第三者就采取折衷的办法，把互相矛盾、互相对立的东西调和起来，上表所列的各种教学法都是折衷的产物。这些教学法都比较零乱，不成系统，像一袋土豆，在口袋里是一袋，倒出来却是一个个的土豆，互不相联系。折衷法的各项原则存在于其他教学法之中，既然存在于其他教学法之中，那么它本身就是不存在的，因而折衷法被取笑为不负责任的“懒汉教学法”。一般来说，折衷法对外语教学的影响不大。

折衷法的哲学基础是折衷主义，不符合我们的哲学思想。我们主张用分析、综合的方法对待各种教学法流派，研究教学中的各种问题。我们主张两点论，但同时又讲重点论，具体情况具体分析，不能笼而统之。那么能不能把我们的教学法称为“综合法”呢？结合我们自己的教学实践，对各种教学法流派进行分析、综合，从而建立我们自己的教学法体系，这条路子是对的，这也是大势所趋。但分析、综合出来的教学法却应具有中国学派作风的富有特点的体系。“综合法”的提法比较抽象、笼统，缺乏特点。我们可以把古今中外各学科的教学法都叫做“综合法”，但这又能解决什么问题呢？ 1949 年之前，中国就有人提出过“综合法”，但没有什么影响。比较而言，结构–功能法虽然也是综合出来的，但还能够反映我们的实际情况，容易为多数人接受，也为今后的进一步研究开辟了道路，鼓励创造。总之，我的意思是，分析、综合是一种思想方法，综合出来的东西，不一定叫“综合法”，而应该反映它本身的特点。这个问题还可以进一步讨论。

2.冲破方法流派的束缚，从不同的领域和不同的角度，全面地认识外语教学问题。

大家知道，外语教学是一个非常复杂的过程，牵扯到许多因素，我们至今知之甚少。就连“语言是什么”这样一个最基本的问题，哲学家和语言学家们研究了几十年，也没有搞清楚。牛顿生前曾把他自己的研究成果比作在海滩上拣来的几块卵石和贝壳，认为“面前的真理的海洋未被发现，未被认识”。我们对外语教学的认识恐怕也是这样。



各种教学法都认识到了外语教学的某些方面，但都不全面。因此，应用语言学家们认识到，需要从语言学、心理学、教育学和文化人类学等各种不同的领域和角度全面地认识外语教学，逐渐深入到外语教学领域内的各个方面，这就是20世纪60年代以后第二代应用语言学研究的主要内容。现分别说明如下：

1.探索外语总体设计、大纲制订、课程设计的新路子。大家可能注意到了一个现象：在国外，过去的教学法都称为method，而20世纪60年代以后的教学法称为approach，这二者是不同的。前者重在方法、技巧，后者重在路子。70年代，欧洲的应用语言学家们制订了《功能-意念大纲》，设计了功能外语课程，试验了特殊目的外语课程。美国应用语言学家们的注意力也转移到课程设计上来了。加拿大试验了沉浸课程。大家都在企图设计适合多种需要、富有变化和灵活性的课程。（这里顺便说一下，欧洲应用语言学家把他们倡导的教学理论体系叫做“功能-意念大纲”，不叫“功能法”以区别于过去的method，他们所说的syllabuses跟美国应用语言学家所说的curricula或courses是同一个概念。）80年代，美国应用语言学家研究、制订了外语能力标准。在国内，吕必松先生第一次提出了汉语教学总体设计问题，构拟了一个较为科学、较为全面的汉语教学体系框架，为今后的探索、研究开辟了道路；由对外汉语教学学会组织领导、李景蕙教授主持，制订了《汉语水平等级标准和等级大纲》；北京语言学院和不少高等学校的对外汉语教学中心（系）编写了一系列体现结构、功能相结合的汉语教材。过去外国留学生都吃“大锅饭”，现在可以吃“小灶”了。

以上事实说明，外语教学理论的研究已经突破了“方法”概念的框子，路子比过去宽广了。

外语教学总体设计、大纲制订和课程设计都强调以新的思想作指导。这种新思想来自近年来话语分析、言语行为理论、社会语言学、语用学、语义学、文化人类学、社会学、哲学研究的新成果。传统语言学，特别是结构语言学，仍在起作用，而且在起很大的作用，但是跟过去比

较起来，外语教学的理论基础雄厚多了，也科学多了。

2. 探索课堂教学中的人际关系。这里所说的人际关系指师生关系和学生之间的关系。20 世纪 60 年代以前，在美国，教师把学生当成小白耗子教，强调冷漠的机械操练。在教学中，以教师为中心，学生服从教师，“学”服从“教”。70 年代以后，强调把学生当做“人”，尊重人的价值，提倡师生之间的感情交流。在教学中，以学生为中心（student-centered），以学习为重点，“教”服从“学”，根据“学”的需要随时调整“教”。布朗写的《Principles of Language Learning and Teaching》（直译为《语言学习与教授原则》）就是这种新型关系的反映。“教”是帮助学生“学”（helping the student to learn)或是引起学生“学”（causing the student to learn)，而“学” 是一种来自经验的在知识或行为上相对持久的变化过程。“教学”是师生的共同活动（Teaching is the interaction between a teacher and his students whereby planned learning takes place by the latter）。外语教学的目的是使学生在一定程度上，在一定范围内，以另一个语言社团成员的身份参与该社团的活动。美国的个别化教学和前面提到的人际教学法就是在这种思想指导下产生的。

以学生为中心的新思想被誉为教育战线上的一次革命，它来自罗杰斯的人本主义心理学。在以学生为中心的思想指导下的外语教学很活，需要教师具有更高的水平，不然的话，很容易做学生的尾巴，让学生牵着鼻子走。

3.探索的重点由“教”转向“学”。第一代应用语言学重在研究“教”，而第二代应用语言学重在研究“学”，研究语言学习的性质和过程，研究第一语言习得与第二语言的异同、儿童与成年人的差异，研究学习者的动机、需要、个性、智力、学习策略、风格、感情等。20 世纪 70 年代以来，研究的重点是语言习得过程这样一个十分复杂的问题，这个问题牵扯到心理语言学、神经语言学和认知心理学等。赛林格提出了中介语理论，在此基础上又出现了错误分析。中介语理论肯定了学生语言的合法性，说明了它的规则性和活动性。中介语理论的提出使

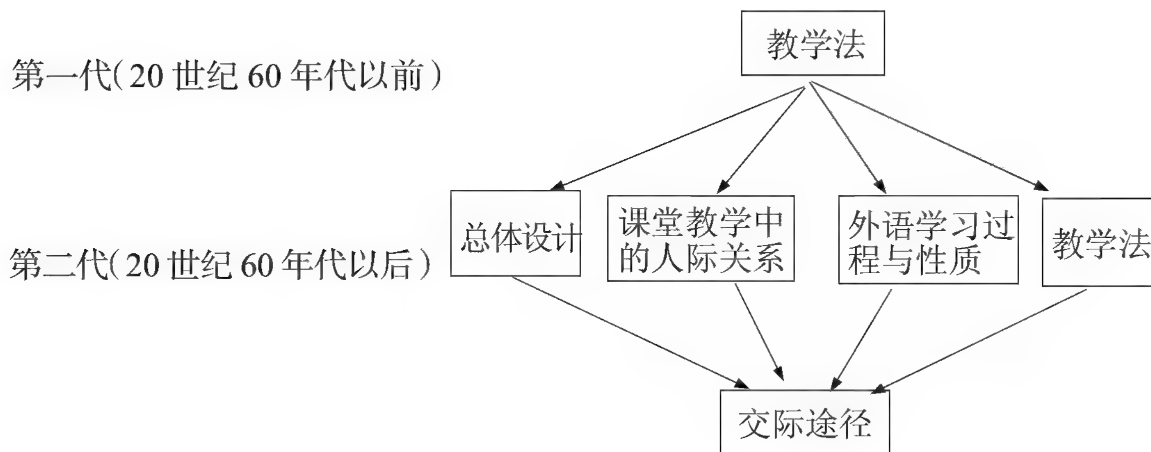


70年代早期的第二语言教学与研究进入了一个新时期。错误分析是对比分析的发展和补充。中介语理论与错误分析被认为是第二代应用语言学研究的尖端问题。

国内在这方面的发展趋势跟国外大体一致，越来越多的人对汉语学习过程的研究产生了兴趣，出现了一些很有分量的论著。

4.探索交际性教学的途径。20世纪70年代以来，交际或交际能力在外语教学中是一个核心概念，是教学理论研究的焦点，是各种分支趋向的总趋向。交际能力最早由海姆斯（1972年）提出来的。海姆斯肯定了乔姆斯基关于语言能力和语言运用的区分，指出了所谓“理想的说者和听者”的根本性弱点：脱离社会文化环境。因此，强调了语言的社会文化因素。在海姆斯之后，社会语言学家对交际能力的研究又向前推进了一步。根据他们的研究成果，交际能力包括语法能力、话语能力、社会语言学能力（即得体性）和策略能力（即言语和言语策略,如解释、委婉、修正、重复、犹豫、回避、猜测、语体转换等）。交际能力定义的不断扩展对认识外语教学的交际途径具有十分重大的意义。语言学的发展趋势是由微观到宏观。越来越注意语言的经验性（empirical)和社会生态性（ecological），语言教学也会越来越注意语言的社会生态性。在今后很长的时期内，不管教学理论如何发展变化，都离不开交际能力这样一个焦点问题。

现在，我把上面说的几点总结一下，用图表表示如下：



三、第二语言教学理论研究

应用语言学是一块刚刚开始开垦的处女地。真正的外语教学理论体系并没有形成，在国外是这样，在国内更是这样。我们的汉语教学与研究大概刚度过孩童时代，处在青春前期。我们的任务就是要建立一个科学的具有中国学派作风的汉语教学理论体系。

所谓理论体系，就是一个完整的思想体系，是一种分析、综合的方法，是一个容纳不同观察、不同现象和不同活动的概念框架。一个好的外语教学理论体系应该是系统的，前后一致的，不断发展的思想体系。衡量一种教学理论体系的好与坏，至少有以下几个标准：

1.实用性　看它有没有用，能不能运用到教学中去，有没有实际效果。应用语言学是一门实际性很强的科学，如果不能用，就不是好的理论体系。

2.明确性　不能含糊其辞。

3.一致性　好的理论体系应该是连贯的，前后一致的，系统的，不能自相矛盾。

4.综合性　有人说，教学理论好像一个装破布、破衣服的口袋，这不合适。西方学者对互相排斥的教学原则进行折中，弄不好就会形成不负责任的“妥协”、“混合”。这里有个哲学问题。中国的传统哲学主张万物和谐统一，相辅相成。孔夫子的“中庸之道”到底怎么看，有兴趣的人可以进一步研究。最近有个美国学者主张用辩证法来处理自然界的生态平衡问题，很有意思。要使应用语言学从其他学科中独立出来，要使外语教学理论形成一个完整的有机的和谐统一的整体，恐怕还是要用辩证综合的方法。

5. 有解释力、证实性　能够解释教学中的问题，能够激发科学研究，在科学研究中能够得到证实，找到证据。有些理论，既无法否认，又无法证实，又不能解释教学中的问题，不能算是好的理论。



6.简明性　就是不繁琐。如果一种理论列出许多条，繁琐得连作者自己也说不清楚，那就不符合简明性的标准。

总之，一个好的外语教学理论体系应该提供一个概念框架，辨认有关外语教学的所有因素及其相互关系，给教学实践以有效的指导，并且得到科学研究的支持。一个好的汉语教学理论体系能够全面地回答教学中的最基本的问题，这就是：谁学、谁教，学什么、教什么，何时学，何地学，怎么学，为什么学(即所谓 6 个 wh 问题：who, what, when, where, how, why)。一个理论框架的建立仅仅是理论研究的开始，还有许多艰苦的工作要做。从总体上看，我们只会逐渐接近完全的真理，但永远不会穷尽它。我认为，对外汉语教学理论研究的任务是：进一步冲破“方法”概念的束缚，不在“教学法”的不同派别之间兜圈子，把学习过程、特点和性质作为研究的起点和重点，深入到教学中的各个领域，全力找出影响学习的各种因素，并进一步探索各种因素之间的复杂而奥妙的关系，从而比较全面地认识教学。在此基础上，不断完善我们的对外汉语教学理论框架。教学理论研究者都很关心我们的教学法体系的理论基础问题。我想，我们的哲学思想自然是唯物辩证法，在这个大前提下，注意从我国的传统哲学中汲取营养，既要考虑到矛盾对立，又要考虑到和谐统一；既要考虑到相反相成，又要考虑到相辅相成。过去，我们对前者考虑得多，对后者考虑得少，有一定的片面性。语言教学这门学科是跨学科的综合性学科，更需要正确地运用唯物辩证法。同时，还要从社会学和文化人类学中吸收有价值的研究成果。语言学理论也是这样，不要局限于传统的语言学(包括结构主义语言学)，还要注意从新兴的语言学中吸收研究成果，最主要的是社会语言学、话语语言学(话语分析)、言语行为理论、语用学、语义学、转换生成语言学等。语言学发展很快，三年一小变，五年一大变，而且越来越复杂，越来越抽象，不断地出现新的研究成果，所以我们要不断地汲取新的营养。语言学在发展变化，我们的教学法体系的语言学基础也应该相应地变化，不应该是一成不变的。如果说，“我就相信结构主义语言学(或是传统语言学)、

其他一概不信，不参与一哄而起的时髦大合唱"，那可能不够全面，思路过于狭窄。至于研究的路子和方法，我个人认为，多用调查研究的方法，实验的方法，经验要上升为理论，尽可能避免长篇大论的主观臆测，定量和定性分析的科学方法应该大力提倡。

我国是汉语的故乡。我国对外汉语教学已经积累了较为丰富的经验，涌现出了一批很有造诣的专家，形成了一支巨大的教师队伍；一支教学理论研究的队伍也已形成，出现了不少教学理论论著，初步形成了一个汉语教学理论体系框架；由于语言学家、特别是汉语语言学家和广大汉语教师的共同努力和合作，我们对汉语的认识已有了相当的深度，应该说在这方面，在国际上是占领先地位的。这是教学理论研究的重要基础。我国知名的语言学家都很关心汉语教学，许多语言学家都直接或间接地参与了这项很有意义的工作。可以预料，今后我们的教学理论研究会发展得很快，会有新的突破。

思考题

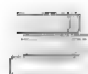
1. 传统法与改革法的不同主要表现在哪些方面，你认为，在语言教学中如何处理语言与言语这一最根本的关系？

2. 20 世纪 70 年代以来，国内外语言教学理论研究出现了什么新趋势？国内有些文章认为，当前的主要趋向是各教学法流派的综合，你对此有何看法？有的外语院校把自己的教学法概括为折中法，你认为怎样？

3. 如何概括我们的对外汉语教学法体系？你对下列已有的概括有何看法？

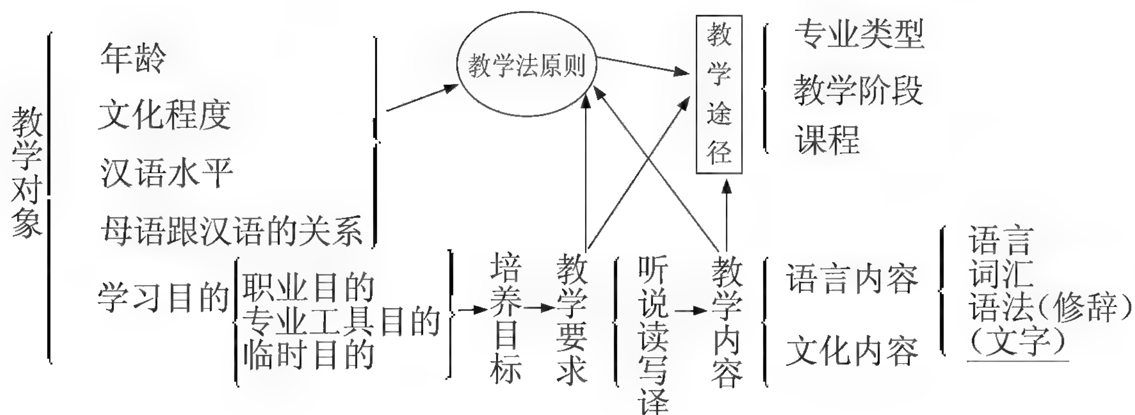
(1)结构-功能法；(2)综合法；(3)结构-功能综合法；(4)自觉综合法；(5)形-意法；(6)知-能法；(7)结构-功能-文化三结合；(8)相对直接法。

4. 对外汉语教学理论体系的理论基础是什么？应该包括哪些因素？如何建立我们的教学理论体系？



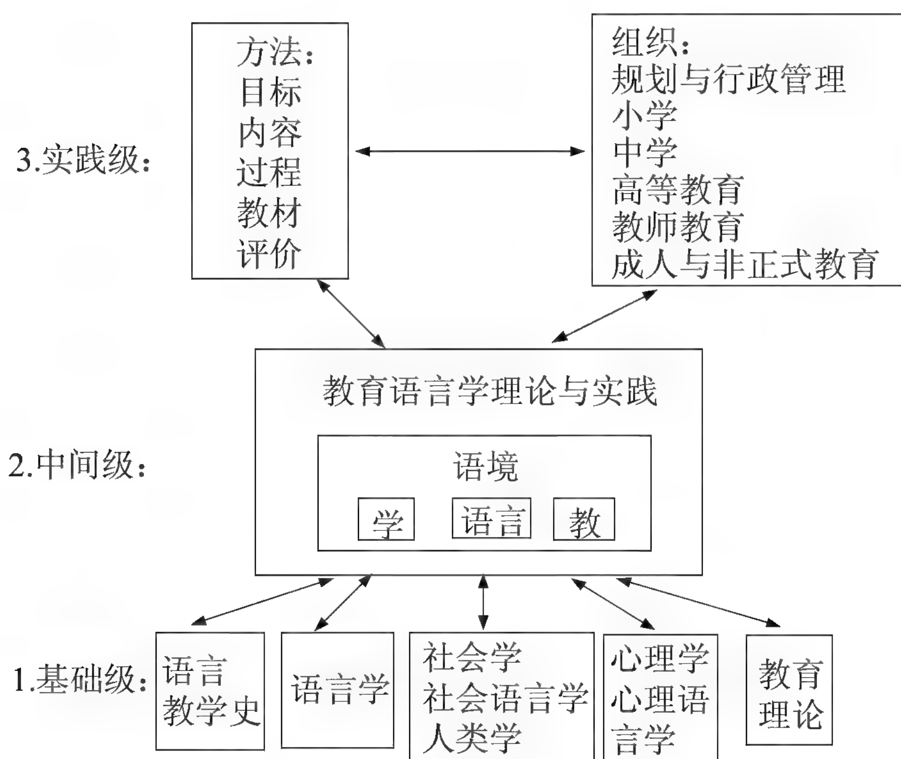
附录一：

对外汉语教学总体设计图解（吕必松）



附录二：

第二语言教学模式（Stern）



说明：

1.斯登的第二语言教学模式的目的：(1)为理论研究提供一个概念结构系统；(2)提供评价现有教学理论的纲目和标准；(3)提供教学计划与实践的具体概念；(4)指导理论研究。

2.本模式的特点:(1)综合性;(2)相互作用原则;(3)多种因素观;(4)多学科途径。

3.本模式有关语言教学的基本概念;(1)语言:语言的性质,相关的学科是语言学、心理语言学、社会语言学和特定语言研究;(2)学:语言学习的性质,相关的学科是心理学,特别是教育心理学、心理语言学有关语言学习与运用方面的论述;(3)教:语言教学与教师,相关学科是教育研究;(4)语境:语言环境、教育环境和语言教学背景。

参考文献

1.Stern,H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching.Oxford:Oxford University Press, 1983

2.Brown,H.Douglas. Principles of Language Learning and Teaching.Prentice-Hall,INC.,Englewood Cliffs,N.J.07632, 1987

3.Mackey,W.F. Language Teaching Analysis.London, 1965

4.Titone, Renzo.Teaching Foreign Languages:An Historical Sketch. Washington, DC:Georgetown University Press, 1968

Applied Psycholinguistics. An Introduction to the Psychology of Language Learning and Teaching.University of Toronto Press,1985.

5.Kelly,L.G.25 Centuries of Language Teaching:500BC-1969.Newbury House Publishers, Rowley,Massachusetts, 1976

6.吕必松.对外汉语教学探索.北京:华语教学出版社,1987

7.章兼中主编.国外外语教学法主要流派.上海:华东师大出版社,1984

8.陈楚祥、俞约法.对外语教学法这门科学若干特点初探.外语学刊,1981(4)

9.张亚军.对外汉语教学法之研讨.世界汉语教学,1987年预刊(1)

10.盛炎(成言).功能-意念法的新成果——《跟我学》评介.中小学外语教学.1982(3~4)

11.盛炎.交际性原则在汉语教学中的应用.(美)中文教师协会会刊,1986(10)

12.盛炎.美国应用语言学教学与研究点滴.国外语言学,1987(2)

13.北京语言学院一系语言教学法研究小组.现代外语教学法流派评介(油印),1984

14.付克.中国外语教育史.上海外语教学出版社,1987

15 钟梫.十五年汉语教学总结.见:对外汉语教学论集.北京语言学院出版社,1985

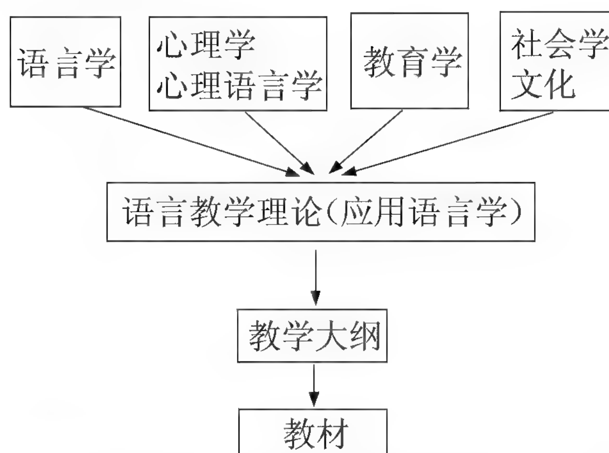
第十章　第二语言教材设计的原则与方法（一）

俄国教育家乌申斯基说过："好的教科书和有效的教学法，能够使没有经验的教师成为一个好老师。如果缺少这些，一个优秀的教师也难以真正在教学上登堂入室。"在第二语言教学中，如果没有教材，教学就成了"无米之炊"。教材决定教学的基本内容，体现教学的基本原则和方法，教材的重要性是显而易见的。教材编写是总体设计中的环节之一。

语言教师都希望有一套比较理想的教材作为教学的依据。一套比较理想的教材有些什么特点？怎么才能编写出比较理想的教材？现在流行的语言教材有成千上万种，单国内出现的汉语教材就有几百种，如何看待这些教材？在教学对象确定之后，如何选择合适的教材？如何使用教材？未来的教材朝什么方向发展？这些都是语言教师所关心的问题。本章重点分析几种有代表性、有影响的语言教材，借以阐述教材编写的基本原则和方法。本章主要讨论这样几个问题：一、教学理论、教学大纲与教材；二、国外结构教材分析；三、国外功能教材分析；四、国内汉语教材简析。

一、教学理论、教学大纲与教材

在现代外语教学史上，一定的教学理论产生在一定的语言学、心理学、教育学、社会学等理论基础之上，它决定教学大纲的制订，而教学大纲又决定教材的设计与编写。教材是教学理论发展和实践的结果。教学理论走在前头，新的教学理论出现了，新教材也会随之出现。有系统理论和原则指导的教材，往往寿命较长，影响较大。理论、大纲和教材这三者之间的关系可以用下图表示：



例如：听说法的理论基础是结构主义语言学和行为主义心理学，在听说法原则指导下制订的教学大纲主要包括语法和词汇两项。这种结构大纲特别注意结构的难易顺序排列。结构大纲直接决定结构教材的基本面貌。又例如：功能法的理论基础是社会语言学以及它的分支话语分析。在功能法原则指导下制订的教学大纲，一般包括4项内容：1. 学生情况；2.学生需要；3. 所需功能项目；4. 与功能相对应的形式。功能大纲制订者在分析学生需要时考虑：1.年龄；2.性别；3.母语；4.已有水平（零起点学习者、假初学者、初级、底中级、高中级、高级学习者等）；5.学习语言的目的（职业需要、教育需要）；6.在什么样的环境中使用语言（国内、国外、大城市、小城市、公司、工厂、学校、医院等）；7.使用语言的心理与社会背景；8.使用语言的身份（上级、下级、顾客，售货员、老一代、年轻一代、朋友、生人、同族人、异族人等）；9.需要的语言技能（接收、表达）；10.需要的方言；11.使用的交际方式（面谈、电话、书面材料）；12.达到的目标；13.听者对学生错误的容忍度。功能大纲比结构大纲要复杂得多，所以在功能大纲原则指导下，设计



的教材也比结构教材复杂得多,难度也大。

但实际上,并不是所有的教材都有系统的理论作指导,许多教材的编写主要靠专家们的实践经验,并没有明确的理论指导。甚至有时候,教材编写完了,才悟出一点道理来。在外语教学初期阶段,这种情况尤其常见,所编写的教材多属经验型。

二、国外结构教材分析

在现代外语教学史上,直接法和听说法曾长期占支配地位,因此在直接法和听说法原则指导下编写的教材很多。尤其是结构教材,丰富多彩,老练而成熟,至今仍被广泛采用。我们比较熟悉的有美国麦克米兰公司出版的《英语九百句》、耶鲁大学出版社出版、狄佛朗西斯编写的系列汉语教材、英国教材设计专家亚历山大编写的《新概念英语》等。为了总结结构教材的一整套编写理论、原则和方法,我们采取解剖麻雀的方法,重点分析一下狄佛朗西斯的汉语教材。分析尽可能做到不从抽象的理论出发,而从教材的实际出发,尽可能做到具体、细致。

美国著名汉语学者约翰·狄佛朗西斯(John De Francis,中文名为德范)教授主持编写的汉语教材,是一套以本国高中生和大学生为教学对象的大型的正规教科书。这个系列教材是狄佛朗西斯根据结构主义语言学理论,在部分学者和有关工作人员的协助下,经过长期酝酿、准备,逐步编写成的。这套教材从1963年起,由耶鲁大学出版社正式陆续出版。自出版以来,在美国和许多国家广泛使用,影响较大。据近期有关调查统计,在美国设有汉语课程的高校中,它仍占支配地位。这套教材体现了结构派的一整套理论、原则和方法。

众所周知,美国的结构主义语言学家在描写、分析活的语言和研究外语教学理论方面做了大量工作。在第二次世界大战期间,许多著名语言学家直接参与了外语教学计划的制订和教学工作。结构主义语言学的创始人、芝加哥大学语言学教授布龙菲尔德(Leonard Bloom-



field)的《语言论》于 1933 年问世。《语言论》是结构主义语言学的经典著作，也是听说法的语言学理论基础。1942 年，布龙菲尔德的《实用外语学习指导纲要》和布洛克、特雷杰合写的《语言分析纲要》同时出版。这两本书在把结构主义语言学理论应用到外语教学实践方面有许多新的建树，是指导外语教学的纲领性著作。值得注意的是，布龙菲尔德在他的著作中，第一次提出了口语先于文字、口语跟文字分开教学的论点。20 世纪 60 年代，美国普林斯顿大学教授莫尔顿（M. G.Moulton）把听说法的语言学理论基础概括为以下 5 点：

1.语言是说的话，不是文字。（Language is speech, not writing.）

2.语言是一套习惯。（A language is a set of habits.）

3.教语言，而不是教语言知识。（Teach the language,not about the language.）

4.语言是本族人所说的话，而不是某个人认为他们应该说的话。（A language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say .）

5.各种语言是不同的。（Languages are different.）

这 5 点是结构主义语言学对于外语教学的主要理论原则。

20 世纪 40 年代，在耶鲁大学任教的汉学家乔治·肯尼迪教授（George Kennedy,中文名为金守拙）跟他的中、美同事一起，在汉语教学实践中，根据布龙菲尔德等人的理论原则，倡导一种中文速成法（an intensive method in Chinese teaching）。他们主张：如果打算在短期内快速训练一批会说汉语的学生，必须从说话开始。他们同时还认为：在汉语教学中，在基本发音没有学好之前，不应该教学生写汉字，以免影响发音。因此，他们在开始阶段，用耶鲁拼音来代替汉字。

确定了新的教学原则，还需要编写新的汉语教材。于是在耶鲁的教师就着手这一工作。当时也在耶鲁任教的狄佛朗西斯于 1945 年编写了第一本《初级汉语课本》。这本教材全部用耶鲁拼音写成，它应是狄氏汉语教材的雏形。60 年代出版的狄氏汉语教材是由此发展而来



的,它总结了以往的汉语教学经验,是许多中美学者集体智慧的结晶。

狄氏汉语教材是较完整的教材体系,它由以下两部分、三套、十一册组成;

会话部分

拼音本	汉字本
初级汉语课本	初级汉语课本汉字本
中级汉语课本	中级汉语课本汉字本
高级汉语课本	高级汉语课本汉字本

阅读部分

初级汉语读本(分上、下两册)
中级汉语读本(分上、下两册)
高级汉语读本

另外,狄氏汉语教材还配有《教师手册》、《教材索引》、录音和汉字闪视卡片等。

会话部分的第一套三册，全部用汉语拼音写成，并标有句子重音、重要的变音和词的变调。这是美国第一套使用汉语拼音的教材。它的目的在于训练学生的口语熟巧。第二套三册汉字本的内容同第一套三册拼音本完全相同，只不过是都用汉字写成。汉字本原先是为以汉语为本族语的教师编写的，后来被用做补充阅读教材。第二部分一套五册阅读教材是专门为训练学生书写汉字和阅读能力而编写的。它分别跟第一部分第一套三册拼音本相配合，但又有相对的独立性。

通过以上简要介绍,大家对狄氏汉语教材已有一个轮廓的认识,现在让我们在此基础上谈谈这套教材的主要特点以及优缺点:

1.把口语放在第一位。狄佛朗西斯认为,口语是基础,书面语只不过是口语的加工形式,即使以阅读为主要学习目的的学生,也要首先打好这个基础,否则会影响以后的阅读训练。因此,他把人们谈话的录音整理成会话课文，而这种会话课文构成了狄氏会话教材的核



心。在狄氏教材中，口语贯穿始终。低年级教材主要是日常生活会话，高年级教材增加了用于学术讲座的语体(即介于口语和书面语之间的语体)。二次世界大战前，在美国的汉语教学中，传统的语法–翻译法把已死亡的文言作为教学的主要目标，培养出来的学生只会读书，不会说话。狄氏教材从根本上纠正了这一偏向。这是一次划时代的改革。

跟其他结构派一样，狄佛朗西斯认为，语言是语言，文字是文字，语言先于文字。因此在教学中，主张先教口语，后教文字。在教材设计上，把会话教材跟阅读教材严格分开。会话教材完全用拼音写成，不见一个汉字。二次世界大战以来，在美国的汉语教学中，"语"和"文"一直是分开教的。就是一般通过拼音教口语，到第一学期末或第二学期初才开始教汉字。这已成了美国汉语教学的传统做法。

我认为，语言和文字既有不同的一面，又有互相联系的一面。在教学中，应该把二者结合起来。把语言和文字看成是互不相干的两种东西，未免过于机械。在特殊的情况下，为了一种特殊的目的，而侧重培养某种技能，也许是可能的，但这种技能是较低的、有局限性的。要培养较高水平的汉语人才，一定要全面培养学生的听、说、读、写能力，而不能培养只会说几句中国话的文盲。汉字教学是教学中的特殊问题。自古以来，中国人就注重汉字的教学与研究，文字学就是由此发展来的。北京语言学院在教学中的传统做法是：在两周的语音训练阶段，就把语言和汉字结合起来教，即先通过拼音教生词，同时教汉字认读，经过大量听说训练后紧接着教写相应的汉字，借以巩固当天所学的口语。有些老师也曾试验过语言、汉字两条线分开教学，但还没有得出最后的结论。这个问题比较复杂，值得进一步研究。

另外，狄氏会话教材虽然使用了汉语口语，但是这种口语反映了局部地区地方方言和局部社团社会方言的特点。许多词语比较陈旧，多数中国人在大多数情况下已不使用。新版教材虽有某些改进，但基本上没有改变这种状况。例如下列词语比比皆是：府上、航业、行员、



伙计、家事、老妈子、力夫、令弟、卖货员、卖票员、内人、喷射机、铺子、少爷、卧房、薪水、兄弟(自称)、幼稚园、洋火、照相本子、作事……

狄氏教材中所说的"普通话",包括昆明话、成都话、汉口话、南京话、北京话、扬州话、范围很广。因此,教材中的语言有些用得很土,侉得不得了,例如把"提"说成"提喽"。

狄氏教材语言的陈旧、土气,是由他的经历和指导思想所决定的。新中国成立后,在写教材之前,他没有来过中国大陆。他对新中国成立后的语言发展变化不熟悉,甚至带有某些偏见,认为汉语中的"同志"、"爱人"、"您"是官方推行的,没有生命力。

2. 字词复现率高,练习数量大。狄佛朗西斯认为,语言是一套由刺激、反应而形成的习惯,语言教学的主要目标是"语言熟巧",而字、词的高复现率和广泛而大量的练习是"通向语言熟巧的唯一途径"。因此,他在教材设计中,特别注意常用字、词的复现率和大量而多样的练习。狄氏阅读教材的字、词复现率如下表所示:

	初级汉语读本	中级汉语读本	高级汉语读本
单字总数	400 个	400 个	400 个
单词总数	1 250 个	2 400 个	2 400 个
课文总字数	120 000 个	120 000 个	120 000 个
单字组词率	3.1 次	6.0 次	6.0 次
单字复现率	300 次	300 次	300 次
单词复现率	95 次	50 次	50 次

就我们所看到的西方结构教材,其单词复现率最多不过 30~40 次,而狄氏阅读教材的单字复现率高达 300 次,单词复现率高达 95 次之多,这在西方是绝无仅有的。

教材单词复现率高是个优点,因为它有助于学生巩固所学的东



西。但是，脱离内容，片面追求单词的高复现率，也容易减弱课文的趣味性。狄氏阅读教材是在同类题材中提高词的复现率的，这样做比较容易。但是随之而来的另一个结果是：课文漫无中心，内容乏味，重复来，重复去，使人读起来觉得太“贫”，引不起兴趣来。另外，狄氏阅读教材是根据陈鹤芹 1926 年的《常用字表》编写的，而这个《常用字表》也比较粗糙。再说，常用字组成的词不一定常用。因此，狄氏教材中出现了一些生僻的词。

狄氏汉语教材的练习有两个突出特点：一是量大，二是种类多。《中级汉语课本》生词只有 1 000 个左右，而练习生词和语法点的句子就有 3 000 多个（不包括会话、单独谈话和复习课）。练习的主要方式有：

1）句子扩展。这是最基本的一种。具体做法是：由词逐渐扩展为句子，循序渐进地进行操练。例如：

书
看　书
看中文书
我看中文书
我看三个钟头中文书
我看了三个钟头中文书
我看了三个钟头中文书了
我看了差不多三个钟头中文书了
我现在已经看了差不多三个钟头的中文书了

2）替换练习。

3）扮演角色。

4）辨别正误。

5）回答问题。

6）成段表达（包括复述、自述、想像谈话等）。

7）类推练习：根据教师的示范，就教师提出的问题进行模仿、类推



等。

8)游戏、谜语、绕口令。

9)插入练习:根据教师的要求在句子中插入各种成分。

10)转换练习,即句型转换。例如:肯定句变否定句,陈述句变疑问句,主动句变被动句,一般句变“把”字句等。

11)辨别容易相混的句子 :把容易相混的句子放在一起,让学生辨别。例如:

(1)你们学会是语文学会吗?

你们学会了中国语文吗?

(2)离中国有三千里。

离现在有三千年。

12)翻译练习:翻译练习的目的在于检查学生对所学东西的理解。

学习语言,必要的重复是应该的。但狄氏教材由于受结构主义语言学的影响,重形式,轻内容,练习多是机械性的形式操练,引不起学生的兴趣。语言教学中应该加强交际性练习,就是我们常说的活用练习,这是练习的核心。只有加强这种练习,才能弥补课堂教学跟实际交际之间的鸿沟。

3.以基本句子为核心。狄氏教材的语法讲解与练习集中在《初级汉语课本》里进行。它以基本句子为核心。这种基本句子又是由基本结构模式构成的。基本结构模式是从汉语中统计,归纳出来的结构类型,包括短语结构和句型,类似我们说的“语法点”。《初级汉语课本》列举了111种结构模式,分散在各课里(见附录)。每一种结构模式下面又列出了10个左右的例句,并作了必要的注释。狄氏教材的语法讲解有以下几个特点:

1)用图解公式表示结构模式,看起来简单明了。例如带及物动词的陈述句用以下图解公式表示:

主语	动词	宾语
S	V	O
我	谢谢	你

2）针对英语学生的难点进行语法注解，作必要的汉英对比。例如：狄氏教材对汉英中的形容词作了对比，指出了二者的不同点：汉语中的“好”=英语中的“be well”，≠“well”。汉语中的形容词（狄氏称为“状态动词”）可以单独作谓语，它的前面不能加“是”。这种有针对性的对比说明，可以使学生避免出现“我是很好”的病句。

3）语法注释通俗易懂，把专门术语的使用减到最低限度，这样便于学生理解。如果学生对所学的结构模式的图解公式一目了然，那就没有必要再去看注解了。

狄氏教材的语法注解也存在一些问题，主要是：1）有些结构模式注解得过于简单。例如：“把”字句的注解太简括，没有说明为什么要用“把”字句，在什么情况下必须用“把”字句。2）注意了汉英对比，但比较忽视汉语内部的比较。例如：没有区分用在动词前的状语和用在动词后的补语的不同含义，也没有说明在什么情况下应该用状语，在什么情况下应该用补语。3）有些结构模式的分析还值得商榷。例如：

（1）他看我吃饭。

狄氏把例句中的“我”看作是兼作宾、主语的词语（即我们所说的兼语句）。这实际上混淆了兼语句和主谓结构作宾语的句子之间的界限。

（2）我看书已经有一个钟头了。

我们认为，“看”是持续性的动作，一般用于“我已经看了有一个钟头的书了”，“我看书看了已经有一个钟头了”等句型，不表示持续性动作的动词如“来”、“去”适用于例句（2）的句型。如：“我来中国已经有一年了。”“他去美国已经有三年了。”因此，我们说，例句（2）是不恰当的。

（3）我坐着吃饭。



狄氏说,“着”跟英语中的“-ing”相对应。其实这种解释并不全面。如在“窗子开着”中的“着”跟“-ing”并不对应。

(4)我现在好了。

(5)那个孩子太高了。

(6)我的房子太小了。

(7)高太太太客气了。

狄氏把上述四个例句中的“了”都看成是表示变化的“了”。其实,除例句(4)外,“了”都是表示强调的语气助词。

(8)饭让他给吃了。

狄氏说,汉语被动式中主要动词前可以加“给”。其实这里的“给”带有地方色彩,在初级阶段,没有必要讲这样的“给”。我们认为,汉英中的被动式有什么异同,应该给学生讲清楚,汉语中的意义上的被动句是很多的,也应该给学生交代清楚。但所有这些却都被狄氏忽视了。

另外,狄氏教材中还有不少错、病语句。造成这些错、病语句的原因大概是:1)受英语影响;2)受方言影响;3)对普通话本身的不正确理解,等等。现举一部分错、病语句如下:

(1)青年的男人(应为“青年男子”或“男青年”。)

(2)辅导主任的态度对我很不好。(应为“辅导主任对我的态度很不好”。)

(3)(新华路)现在可干净极了。(“可”、“极”只能用其中的一个,不能同时都用。)

(4)我想你住在华家比住一个不认识的房东的房子比较好。(应为“我想你住在华家比住在一个不认识的房东家好。”)

(5)他为了政府的腐败而自杀。(“为了”应改为“因为”。)

(6)“胖”的反面是什么?(“反面”应改为“反义词”。)

(7)中国通俗有一句话是“大户人家”。(应为“中国有一句俗话是大户人家”。)



（8）他炒的豆腐永远没发生过什么问题。（“永远”应改为“从来”。）

（9）达成你们求学的目的。（“达成”应改为“达到”。）

（10）跟他学习我觉得非常进步。（“非常进步”应改为“进步非常快”。

（11）一连串的下了两天的大雨。（“一连串的”应改为“一连”）

（12）大家谈来谈去，都很谈得来。（“谈来谈去”用得不对。）

（13）我看他对画画很有趣味。（“趣味”应改为“兴趣”。）

（14）我都拿红笔用括弧画上了。（应改为“我都用红笔画上括弧了”。）

（15）在戏剧里的演员有的把脸用颜色画上。（应改为“有的戏剧演员把脸涂上颜色。”）

（16）秦始皇为了怕匈奴武力侵入起见而造万里长城（“为了……起见”应改为“为了防止匈奴武力入侵起见。”）

（17）（您）所讲的一定给我增加知识不少。（“知识不少”应改为“不少知识”。）

（18）你为什么把意思转变了？（“转变”应改为“改变”。）

（19）你天天跟她说电话不是一样吗？（“说”改为“打”或“通”都可以。）

类似的例子还有很多，特别是中、高级课程这类例子更多，这里不再一一列举。

4.把语言教学跟文化教育结合起来。语言是文化的一部分，而文化又是语言教学内容不可缺少的一部分。不了解一个国家的文化和人民，就不可能很好地掌握这个国家人民使用的语言。狄氏教材根据西方学生的特点和需要，把汉语教学跟文化教育紧密地结合起来。《高级汉语课本》以课堂讨论和讲座的方式，广泛地介绍了中国的教育、地理、人口、民族、社会结构、发明、传统节目、语言文字、文学、艺术、思想、宗教、经济等，这些都是西方学生感兴趣的。

不足之处是有些内容比较陈旧过时，如春节期间，互相祝贺“恭喜



发财”，迎、送灶王爷，人们穿着长袍、马褂等等。另外，隐藏在内心的、在书上看不到的有关中华民族特有的文化修养和心理素质，如中国人的性格、道德、礼节、习惯等，是汉语教材中不可缺少的组成部分。许多外国留学生一到中国来，就高高兴兴地穿上蓝色的中山装，以为跟中国人一样了。可是过了不久，就感到文化上的严重不适应，原因正在于此。狄氏教材中缺少的正是这样的东西。至于狄氏教材中有些话带有明显的政治色彩，这里就不列举了。

总之，狄氏汉语教材是在结构主义语言学理论原则指导下编写的，体现了前面说的结构主义语言学对于外语教学的5项基本原则：1.狄氏教材把口语放在第一位，把“语”和“文”分开教学，正体现了“语言是说的话，不是文字”的原则；2.狄氏教材注释简明，生词复现率高，练习量大而多样(主要是重复性机械练习)，正体现了“语言是一套习惯”，“教语言，而不是教语言知识”的原则；3.狄氏教材的语法体系是在分析现代汉语的基础上总结、归纳出来的，不受传统的规定语法的束缚，注意汉、英语言和文化的对比分析。这些正体现了“语言是本族人所说的话，而不是某个人认为他们应该说的话”，“各种语言是不同的”的原则。狄氏教材的优缺点正是以结构主义语言学为理论基础的听说法的优缺点。对于它的优缺点进行实事求是的、恰如其分的分析，有利于我们在汉语教学中发扬优点，克服缺点，促进汉语教学的蓬勃发展。狄氏教材在美国的汉语教学中发挥了重要的作用，应该充分肯定它的历史功绩。

思考题

1.教学理论、教学大纲与教材三者之间有什么关系？单凭经验能否编写出较理想的教材？

2.结构教材有哪些主要特点？有什么优、缺点？试以狄佛朗西斯的汉语教材为例说明。

3.本章附录是狄佛朗西斯汉语教材的语法结构，试跟国内对外汉

语教材教学语法体系作一比较，看有哪些值得汲取的地方。

附录：《初级汉语课本》结构模式

说明：

这个结构模式表是根据《初级汉语课本》的结构模式汇集而成的。左边的数码是编译者加的，右边括号里的字母和数码代表课数和结构模式序号。如“L.1—2”代表第一课第二个结构模式。表中的注释都是根据狄氏的原文选译的，未加编译者的观点。为了说明问题，有意识地补充了狄氏本人提供的例句。

《初级汉语课本》结构模式（111 种）

1.带状态动词的陈述句（L.1—1）

主语	副词	状态动词
S	AD	SV
他	很	好。

注：状态动词描写一种存在状态，与英语中的形容词相似。

2.带及物动词的陈述句（L.1—2）

主语	动词	宾语
S	V	O
我	谢谢	你。

3.带助词“吗”的疑问句（L.1—3）

主语	（副词）	状态动词	吗
S	（AD）	SV	ma
你	也	好	吗？

4.带系动词的句子（L.2—1）

主语	系动词	补语
S	EV	C
他	是	英国人。
我	姓	王。

注：系动词是动词的一种，连结它两边的名词性词语，使它两边成为相等关系，像英语“He is a man.”中的“is”。“是”是最常用的系动词。

5.带助动词的句子（L.2—2）

主语　助动词　主动词　宾语



S	AV	MV	O
他	会	说	中国话。

6.选择疑问句(L.2—3)

主语	动词	否定的动词	(宾语或补语)
S	V	bu V	(O or C)
他	是	不是	英国人?

7.分离选择疑问句(L.2—4)

主语	动词	宾语或补语	否定的动词
S	V	O or C	bu V
你	是	英国人 不	是?

8.带数量词的名词短语(L.3—1)

数词	量词	名词
NU	M	N
一	本	书

9.带指示词和量词的名词短语(L.3—2)

指示词	量词	名词
SP	M	N
这	本	书

10.带指示词、数量词的名词短语(L.3—3)

指示词	数词	量词	名词
SP	NU	M	N
这	三	本	书

11.带"的"的名、代词从属结构(L.5—1)

名词或代词	的	名词
N or P	de	N
王先生	的	书
我	的	书

注:修饰语"王先生"从属于主要名词"书"。这种结构可以表示为"A - de B"。

12.带"的"的状态动词从属结构(L.5—2)

副词	状态动词	的	名词
AD	SV	de	N
很	好	的	书

13.处所方位(L.7—1)

主语	在	地点词
S	zai	P



人　　在　　里头。

14.处所副动词(L.7—2)

主语　　副动词　　地点词　　主动词　　宾语
S　　CV　　P　　MV　　O
人　　在　　里头　　吃　　饭。

注:副动词是主要动词前边的一种及物动词。有些副动词如“在”,有时是完全动词,而少数副动词永远只是副动词。所有的副动词都可以翻译成英语中的介词。

15.地点存在(L.7—3)

(在)　　地点　　有　　名词
(Zai)　　P　　you　　N
(在)　　里头　　有　　人。

注:“有”前边没有主语,则表示存在,相当于英语中的“there is”。“有”前边的地点词是“有”的宾语的处所。地点词前边有时有“在”,但经常没有“在”。

16.地点词从属结构(L.7—4)

(在)　　地点的　　名词
(Zai)　　P-de　　N
(在)　　里头的　　人。

17.带及物动词的反义疑问句(L.7—5)

主语　　动词$_1$(呢)　　还是　　动词$_2$(呢)
S　　V_1(ne)　　haishi　　V_2(ne)
你们　　买书　　还是　　卖书?

18.地点之间的距离(L.8—1)

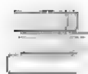
(a)主语　　离　　地点　　远/近
S　　　　P　　yuan/jin
图书馆　　离　　这儿　　远。

(b)主语　　离　　地点　　(有)　　距离
S　　li　　P　　(you)　　D
图书馆　　离　　这儿　　有　　三里路。

19.兼作宾、主语的名词(L.8—2)

有　　名词　　动词
you　　N　　V
有　　人　　看书。

主语　　动词$_1$　　名词　　动词$_2$
S　　V_1　　N　　V_2



他 请 王先生 吃饭。
主语 动词$_1$ 代词 动词$_2$
S V_1 P V_2
他 看 我 吃饭。

20.复合描写短语(L.8—3)
主语 状态动词 及物动词
S SV TV
中国字 难 写。
注:类似的还有"好吃"、"容易念"等。

21.带状态动词的反义疑问句(L.8—4)
(是) 名词$_1$ 状态动词(呢) 还是 名词$_2$ 状态动词(呢)
(shi) N_1 SV (ne) haishi N_2 SV (ne)
是 钢笔 好 还是 毛笔 好?
(是) 动词$_1$ 状态动词(呢) 还是 动词$_2$ 状态动词(呢)
(shi) V_1 SV (ne) haishi V_2 SV (ne)
是 说中国话 好 还是 说英国话 好?

22.向某处移动(L.9—1)
主语 到 地点 来/去
S dao P lai/qu
我 到 书店 去。
注:"到"是副动词。

23.用"来"、"去"表目的(L.9—2)
(a)主语 去 动词 宾语
S qu V O
我 去 看 朋友。
(b)主语 动词 宾语 去
S V O qu
我 看 朋友 去

注:"来"、"去"后紧接另外一个动词表示目的,表示目的的"来"、"去"有时也在句末。

24.向某地和从某地移动(L.9—3)
(a)主语 从 地点 来
S cong P lai
他 从 美国 来。



(b) 主语 从 地点$_1$ 到 地点$_2$ 来
S cong P_1 dao P_2 lai
他 从 美国 到 中国 来。

25.朝着某方位移动(L.9—4)

往 地点 走
wang P zou
往 南 走。

注:这种结构只说明移动的方向,并不说明移动的最终目的地。

26.表运送的副动词(L.9—5)

(主语) 坐 名词 去
(S) zuo N qu
我 坐 车 去。

27.比较(L.10—1)

A 比 B 状态动词
A bi B SV
这个 比 那个 好。

28. 方式状语(L.10—2)

主语 动词 得 状态动词
S V -de SV
他 吃 得 快。

注:状语可以放在行为动词前,也可以放在状态动词后,这要看状语修饰哪个。如:

他们都吃得多。

他们吃得不少。(这是"他们吃得多"的委婉说法。)

29.带方式状语的比较(L.10—3)

(a) 主语 比 宾语 动词 得 状态动词
S bi O V -de SV
他 比 我 说 得 好。

(b)主语 动词 得 比 宾语 状态动词
S V -de bi O SV
他 说 得 比 我 好。

30.带方式状语的宾语(L.10—4)

主语 (动词) 宾语 动词 得 状态动词
S (V) O V -de SV
他 (说) 中文 说 得 好。



31.带比较和状态动词的宾语(L.10—5)

(a)主语(动词$_1$) 宾语$_1$ 比 宾语$_2$ 动词 得 状态动词

S (V_1) O_1 bi O_2 V_1 -de SV

他 买 书 比 我 买 得 多。

(b)主语动词$_1$ 宾语$_1$ 动词$_1$ 得 比 宾语$_2$ 状态动词

S(V_1) O_1 V_1 -de bi O_2 SV

他买 书 买 得 比 我 多。

32.“年”、“月”、“日”等时间词(L.11—1)

今年十月八号

33.“是……动词的”结构(L.11—2)

主语 (是) A 动词 的

S (shi) A V -de

我 是 昨天 来 的。

注:“A”表示时间或地点条件等。

34.带宾语的“是……动词的”结构(L.11—3)

(a)主语 (是) A 动词 宾语 的

S (shi) A V O -de

我 是 今年 离开 美国 的。

(b)主语 (是) A 动词 的 宾语

S (shi) A V -de O

我 是 今年 离开 的 美国。

35.“了”表示动作完成或新情况出现(L.13—1)

(a)主语 动词 了

S V le

他 走 了。

(b)主语 动词(了) 宾语 了

S V(-le) O le

他 吃了 饭 了。

36.从句中表示动作完成的“了”(L.13—2)

(a)主语 动词$_1$ 了 宾语 就 动词$_2$

S V_1 -le O jiu V_2

我 吃 了 饭 就 走。

(b)主语 动词$_1$ 了 宾语 就 动词$_2$ 了

S V_1 -le O jiu V_2 le

我 吃 了 饭 就 走 了。

37.带状态动词和时间词语的“了”（L.13—3）

（a)(主语）　（副词）　状态动词　了

（S）　（AD）　SV　le

我　现在　好　了。

（b)(副词）　时间词　了

（AD）　TW　le

现在　三点　了

注：“了”附着在状态动词或时间词后，含有“是”或“变为”的意思。又如“我的房子太小了”、“那个孩子太高了”、“你母亲好了吗”、“高太太太客气了”、“我太忙了”、“钱太少了”。

38.带数量词修饰的宾语的单“了”和双“了”（L.13—4）

（a)主语　（时间词）　动词了　数量词　宾语

S　（TW）　V-le　Nu-M　O

我　今天　看了　两本　书。

（b)主语　（时间词）　动词了　数量词　宾语　了

S　（TW）　V-le　Nu-M　O　le

我　今天　看了　两本　书　了。

注：(a)式跟英语的一般过去时相对应，(b)式跟英语的现在完成时相对应。

39.“了”表示即将发生的动作(L.13—5）

主语　（快）　动词　了

S　（kuai）　V　le

他　快　走　了。

40.表示时间关系的从句(L.13—6）

（a)主语　动词　以前/以后

S　V　yiqian/yihou

你　来　以前

（b)主语　动词　的时候

S　V　de-shihou

你　来　的时候

41.带否定的动词的“了”（L.13—7）

主语　不　动词　了

S　bu　V　le

我　不　吃　了。

42.副动词“用”、“给”、“对”（L.14—1）

主语　副动词　宾语$_1$　动词　宾语$_2$



S	CV	O_1	V	O_2
他	用	笔	写	字。
他	给	你	买	书。
他	对	你	说	什么？

43.修饰名词的及物与不及物动词从属结构（L.14—2）

（a）主语	动词	的	（名词）
S	V	de	（N）
学生	借	的	书

（b）动词	宾语	的	（名词）
V	O	de	（N）
借	书	的	学生

44.带“过”的完成动作（L.14—3）

（a）主语	（副词）	动词	过	（宾语）
S	（AD）	V	-guo	（O）
我	没	吃	过	中国饭。

（b）主语	（时间词）	动词	过	了
S	（TW）	V	-guo	le
我	昨天	说	过	了。

注：“过”有两种意思：（1）表示曾经发生，没有具体时间；（2）强调动作已经完成这样一个事实，有具体时间。

45.结果动词（L.14—4）

主语	动词$_1$	（不/得）	动词$_2$	（宾语）
S	V_1	（bu/de）	V_2	（O）
我们	看	不	见	湖。
我们	看	得	见	湖。

注：结果动词是复合及物动词。有些结果动词具有清晰的行动-结果关系，如“听见”。

46.大数字（L.14—5）

（a）“万”以下的数字（以下数字单位前可以放1～9中的任何一个数字）

万	千	百	十
三万	四千	五百	六十=34560

（b）“万”以上的数字

万	千	百	十	万
三万	四千	五百	六十	万=345600000

47.未来动作的持续(L.15—1)

主语	(要)	动词	时间	(-的)	(宾语)
S	(yao)	V	T	(-de)	(O)
我	要	看	一个钟头	的	书。

48.过去动作的持续(L.15—2)

主语	动词	了	时间	(-的)	(宾语)
S	V	-le	T	(-de)	(O)
我	看	了	一个钟头	的	书。

49.持续至今未止的动作(a)(L.15—3)

主语	动词	了	时间	(-的)	(宾语)	了
S	V	(-le)	T	(-de)	(O)	le
我	看	了	一个钟头	的	书	了。

50.持续至今未止的动作(b)(L.15—4)

主语	动词	宾语	(已经)	(有)	时间	了
S	V	O	(yijing)	(you)		
我	看	书	已经	有	一个钟头	了。

注:如果动词带“了”而没有宾语,“已经”可以放在这个动词前,或将“已经”或“有”或二者同时可以放在动词后。如:

他学中文已经学了三年了。

他学中文学了已经三年了。

他学中文学了有三年了。

他学中文学了已经有三年了。

如果动词不带“了”而有宾语,“已经”或“有”或二者同时可以放在宾语后。如:

他学中文已经三年了。

他学中文有三年了。

他学中文已经有三年了。

51.动作发生次数(L.15—5)

主语	动词	(了)	数字	次	(宾语)
S	V	(le)	Nu	ci	(O)
我	坐	了	三	次	飞机。

52.表示移动的动词(L.16—5)

主语	动词	宾语
S	V	O
他	上	山。



53.趋向后动词(L.16—2)

主语	动词	后动词
S	V	PV
他	上	去。

注:趋向后动词表示就说话者而言的动作方向。

54.宾语和后动词(L.16—3)

主语	动词	宾语	(后动词)
S	V	O	(PV)
他	上	山	去。

55.复合动词(L.16—4)

主语	动词₁	(不/得)	动词₂	后动词
S	V_1	(bu/de)	V_2	PV
他	跑		上	来。

注:复合动词由两个表示移动的动词组成,如“跑上”、“跑进”、“跑回”、“拿上”、“拿进”、“拿回”,这些复合词又进一步跟趋向后动词结合,如“跑上来”等。

56.带宾语的复合动词(L.16—5)

主语	动词₁	动词₂	宾语	后动词
S	V_1	V_2	O	PV
他	跑	上	山	来。

注:如果复合动词的宾语是地点词,那么这个宾语要放在后动词前。如:

跑上山来　　跑上山去

拿回书店来　　拿回书店去

57.带“到”的复合动词(L.16—6)

主语	动词	到	地点	(来/去)
S	V	-dao	P	(lai/qu)
他	回	到	山上	去。

58.带副动词“把”的特指宾语(L.16—7)

主语	把	宾语₁	动词	(宾语₂)
S	ba	O_1	V	(O_2)
我	把	字典	给	他。

注:副动词“把”的字面意思是“拿”,用来介绍动词的直接宾语。“把”用于:(1)特指事物。比较 他给我书。(He gave me a book.)/他把书给我。(He gave me the book.)(2)主要动词后有另外的宾语或后加成分,如“我把字都写完了”。有效的练习方法是:教师给“主—动—宾”句,要学生转换成“把”字结构。

59.副动词“连”(L.16—8)

(a)连　　主语　　也/都　　动词



lian　S　ye/dou　V
连　他　也　去了。

（b）（主语）（连）　宾语　（主语）　（也/都）　动词
（S）　（lian）　O　（S）　（ye/dou）　V
连　他　我　也　不请。

注：如果副词“也”跟动词前的强调宾语连用，它的意思是“甚至”。如：

我一本书也没有。
一本书我也没有。 } I don't have even one book.

副词“都”也有同样的用法。如：

我一本书都没有。
一本书我都没有。 } I don't have even one book.

上述例子也可以在宾语前用副动词“连”表示。如：

我连一本书也没有。

我连一本书都没有。

连一本书我也没有。

连一本书我都没有。

如果“也”或“都”用于指主语，也可以用“连”表示。如：

连他也不认识这个字。
连他都不认识这个字。 } Even he doesn't recognize this character.

有效的练习方法是：教师给“主—动—宾”句，让学生转换成“连”字结构。

60.无定疑问词（L.16—9）

（a）（主语）　动词　疑问词
（S）　V　QW
我　有　几本书。

（b）疑问词　也/都　动词
QW　ye/dou　V
谁　都　没有。

61.带“是……的”结构的被动式（L.16—10）

主语　是　（名词）　动词　的
S　shi　（N）　V　de
这本书　是　他　写　的。

注：“（主）—动—宾”句式转换成“宾—是—（主）—动—的”句式，其中文含义



的变化跟下述的英文过程相对应:(1)宾语由无定变为有定;(2)时态变为过去时;(3)主动式变为被动式;(4)“是……的”之间的话语变为强调的重点。如:

我买书。I’ m buying books.

书是我买的。The books were bought by me.

62.相同与不相同(a)(L.17—1)

名词$_1$	跟/像	名词$_2$	一样
N_1	gen/xiang	N_2	yiyang
这个颜色	跟	那个颜色	一样。

63.相同与不相同(b)(L.17—2)

名词$_1$	跟/像	名词$_2$	一样	动词
N_1	gen/xiang	N_2	yiyang	V
他	跟	你	一样	用功。
他	跟	你	一样	喜欢看书。

64.相同与不相同(c)(L.17—3)

名词$_1$	有/像	名词$_2$	那么	动词
N_1	you/xiang	N_2	name	V
我	有	他	那么	高。
我	有	他	那么	喜欢看书。

65.相同与不相同(d)(L.17—4)

主语	动词$_1$	宾语$_1$	动词$_1$	得	跟	宾语$_2$	一样	状态动词
S	V_1	O_1	V_1	-de	gen	O_2	yiyang	SV
你	念	书	念	得	跟	他	一样	好。

66.相同与不相同(e)(L.17—5)

主语	动词$_1$	宾语$_1$	动词$_1$	-得	有/像	宾语$_2$	那么	状态动词
S	V_1	O_1	V_1	-de	you/xiang	O_2	name	SV
你	念	书	念	得	有	他	那么	好。

67.状态动词的修饰语(L.17—6)

主语	状态动词	得	A
S	SV	-de	A
他	好	得	很。
他	好	得	不得了。
他	好	得	人人都喜欢他。
我	忙	得	没机会看电影。
那个小姐	漂亮	得	很多人想跟她结婚。

注:“A”可以是“很”、“不得了”,也可以是一个句子。



68.表示方式的状态动词(L.19—1)

(a)多/少	动词	数量	(宾语)
duo/shao	V	A	(O)
多	喝	(一)点儿	茶。
少	给	一块	钱。

(b)动词	状态动词	(一)点儿
V	SV	(yidianr)
走	慢	一点儿。

(c)状态动词	(一)点儿	动词
SV	(yi)diarn	V
慢	一点儿	走。

69.进行动作(L.19—2)

(a)主语	动词	着	(宾语)	(呢)
S	V	-zhe	(O)	(ne)
我	吃	着	饭	呢。

(b)主语	动词$_1$	着	(宾语)	动词$_2$	(宾语$_2$)
S	V_1	-zhe	(O)	V_2	(O_2)
我	吃	着	饭	看	书。

注："着"所组成的词语跟英语中的-ing词语相对应。

"动词$_1$+着+动词$_2$"的意思是"当正做第一个动作时做第二个动作",又如"我坐着吃饭。"

70.特殊"如果"句(L.19—3)

不	动词$_1$	就	动词$_2$
bu	V_1	jiu	V_2
不	是猪肉	就	是牛肉。
不(是)	吃猪肉	就	(是)吃牛肉。

71.特殊"虽然"或"但是"句(L.19—4)

动词$_1$	也/都	不/没	动词$_2$
V_1	ye/dou	bu/mei	V_2
找来找去	也	没	找到。

72."除了……以外"的表达(L.19—5)

(除了)	名词/动词	(以外)
(chule)	N/V	(yiwai)
除了	你	以外
除了	走	以外



注:"除了……以外";如果跟"还"、"也"或"又"搭配,它的意思是 besides;如果跟"都"搭配,它的意思是 except for。

73.让步结构(L.19—6)

动词$_1$　是　动词$_1$
V_1　shi　V_1
来　是　来

注:"动词+是+动词"结构常跟"但是"搭配。

74.副词"－"(L.20—1)

主语　－　动词　(宾语)
S　yi/yi　V　(O)
你　一　告诉　我

注:副词"一"常跟"就"搭配,意思是"as soon as"。

75.后动词"起来"(L.20—2)

动词　起来
V　－qilai
拿　起来
想　起来

注:"想起来"是结果动词(resultative verb).

76.带"打"的词语(L.20—3)

(a) 打　名词
da　N
打　门
打　电话

(b) 打　地点词
da　PW
打　这儿

(c) 打　动词
da　V
打　开

77. 结果复合动词(L.20—4)

动词$_1$　不/得　动词$_2$
V_1　bu/de　V_2
听　不　明白

78.疑问词重复(L.21—1)

(a)动词$_1$　疑问词　就　动词$_2$　疑问词



V₁ QW jiu V₂ QW

要 什么 就 买 什么。

(b)疑问词 动词₁ (疑问词) 就 动词₂

QW V₁ (QW) jiu V₂

谁 要吃饭 谁 就 吃饭。

注:疑问词成对使用,意思是"whatever, whoever, whichever"等,常跟"就"搭配。

79.带"就是"的句子(L.21—2)

(a)就是 主语₁ 动词₁ 主语₂ 都/也 动词₂

jiushi S_1 V_1 S_2 dou/ye V_2

就是 你 去 我 也 不去。

(b)就是 主语 都/也 动词

jiushi S dou/ye V

就是 他 也 去。

注:在"A 也 B"和"A 都 B"中,B 是动词短语,A 可以是名词或动词短语。如果 A 是名词短语,意思是"甚至 A 也做 B";如果 A 是动词短语,意思是"即使做 A 也做 B"。"甚至"的意思如果用"连"、"就是连"表达就更清楚。

80.动宾向宾动的转换(L.21—3)

动词 宾语 > 宾语 动词

V O > O V

吃 饭 饭 吃

注:动宾转换为宾动,其意思也由"do X"变为"X to do"。这种结构常跟"(没)有"、"可以"配合使用。如"他没有吃饭","他没有饭可以吃"。

81.状态动词作副词(L.21—4)

状态动词 动词

SV V

老 吃

大 吃

慢 开

82.越……越……(L.22—1)

越 动词₁ 越 动词₂

yue V_1 yue V_2

越 高 越 好

注:"越"连用两次,表示"the more...the more..."。

同样,"越来越……"表示"(become)more and more"。

83.状态动词重叠(L.22—2)



状态动词$_1$ 状态动词$_1$ (-儿) (-地)
SV$_1$ SV$_1$ (-r) (-de)
好 好 儿 地

注:在动词前表方式的状态动词有时用重叠形式,重叠部分总是念第一声。整个状态动词常常儿化,如:"好好儿地念书"、"快快儿地做"、"慢慢儿地研究"、"多多儿地做"。

84.量词重叠(L.22—3)

量词 量词
M M
本 本(儿)

85."一"作为"全体"用(L.23—1)

一 名词/量词
yi N/M
一 学校
一 天

86.词尾"家"和"们"(L.23—2)

(a)名词 家
N -jia
文学 家

(b)名词 们
N -men
孩子 们

87.带"让"和"叫"的被动式(L.23—3)

主语 让/叫 宾语 (给)动词 (了)
S rang/jiao O (gei) V (le)
饭 让 他 吃 了。

注:主动句"主—动—宾"可以转换成被动句"宾—让—主—动",主要动词前可以加"给"。被动式多用于过去完成的行为。总的来说,汉语中的被动式比英语少得多。

第十一章　第二语言教材设计的原则与方法（二）

三、国外功能教材分析

20世纪70年代以后，国外出现了一批以交际理论为指导的功能或半功能教材。我们比较熟悉的有美国和加拿大政府机构组织有关人员编写的《标准汉语》、亚历山大等编写的《主线》和《跟我学》。我们重点分析一下《跟我学》。

1.《跟我学》设计的对象和目的　《跟我学》（Follow Me）是英国广播公司、英国朗曼出版公司、联邦德国电视台、联邦德国民间学校委员会和欧洲共同体所属文化合作委员会等机构共同设计、编制的一套以功能-意念法（the Functional/National Approach）为指导的多种媒介（multi-media）基础英语教程。这套教程的电视片于1979年至1980年在西德首次播放，观众达200多万。1982年在我国开始播放。这套教程已在世界上30多个国家和地区广泛流传。它是20世纪80年代影响最大的功能-意念教程。

《跟我学》是为把英语作为外语学习的成年人设计的，是一种入门教程。《跟我学》适合这样的成年人学习：(1)他们有机会到说英语的国家去做短期的访问或旅游；(2)他们在本国有机会接触会说英语的



外国人，当然这种接触是一般性的、非专业性的；(3)他们没有受过外语训练，都是初学者，只要求基本掌握英语。

《跟我学》的设计者充分考虑了教学对象的需要，有针对性地编制了这套通过电视机、收音机、课堂教材、自学教材等多种途径(即手段)学习的教程。《跟我学》由以下几个部分组成：

(1)电视教学片　共60个短片，每个播放15分钟。全部电视片需要两年左右的时间播放完，目的在于训练初学者听和理解的能力。

(2)广播节目　与电视片平行，每次广播15分钟。

(3)课堂教材　共有学生用书两册，并配有练习课本两册、教师手册两册和90分钟的盒式录音带4盘。这套教材要求每周上课两次，每次90分钟，两年左右的时间学完，目的在于训练初学者的听、说技能，同时训练他们的读、写技能。这套教材是由亚历山大和罗伊·金斯伯里(Roy Kingsbury)编写的。

(4)自学教材　共分4包，每包装有教材和盒式录音带。一年学习两包，两年学完。这套教材是为电视片的观众和广播节目听众复习、巩固所学内容而编制的。选择参加课堂学习的人也可以同时使用这套教材。

以上四个组成部分是按照同一个设计方案编制的，所以内容基本相同；但同时又考虑到不同手段的特点，所以具体安排不尽相同。四个部分可以各自相对独立，也可以有机地结合起来。

初学者学完《跟我学》，并达到了教学要求，可以在日常生活中用英语进行社交活动，可以在说英语的国家里独立生活而没有什么语言上的困难。

多种媒介教程以社会为课堂，以广大群众为教学对象，能满足渴望学习而无机会进正规学校的人们的需要。

2.《跟我学》设计的指导原则　功能-意念法研究的主要成果体现在《入门阶段》、《英语初阶》两个功能大纲里(《英语初阶》见书后总附录一)。德国成年人教育协会还制订了一个跟《入门阶段》类似的《基

础英语》大纲(Grundbaustein English)。理论研究促进了教学大纲的制订,而教学大纲的制订又为教材的编写提供了可靠的依据。《跟我学》就是根据《入门阶段》、《英语初阶》和《基础英语》三个大纲编制而成的。

3.《跟我学》设计的方式　功能-意念教程比同水平的结构教程要厚得多,版面安排也有明显的不同。

根据功能-意念派的设想,功能课程的设计不外乎四种方式:

(1)纯功能组织方式(Purely functional organization);(2)结构-功能组织方式(Structural/functional organization);(3)功能-结构组织方式(Functional/structural organization);(4)主题范围组织方式(Thematic area organization)(见总附录二)。《跟我学》是根据第四种方式设计的。

第四种设计方式确定一些大的项目,有些以功能为主题,有些以意念或话题为主题。每一个主题范围本身构成一个重大的目标,而这个目标又可以分为若干小的目标,这样就比较容易协调结构与功能之间的关系,循序渐进地安排语言项目。这里所说的主题范围是日常生活和社会交际的各种题材,它比情景教材里的情景要广泛得多。学生掌握了这些主题,就可以举一反三,广泛地进行实际交际。

在功能-意念教程中,“分等级”(grading)的含义跟传统的结构教程的含义不同,它不仅指结构的排列次序,而且也指背景的分级。功能-意念派认为,为了分散难点,按部就班地安排语言项目,背景的分级不应采取直线式,而应采用圆周式。也就是说,同一种背景可以分为几个不同的层次,语言难点随层次逐渐增加。亚历山大曾用某人去旅馆订房间的例子对圆周式编排作了如下说明:

第一层:My name’s...(我叫……)

第二层:My name’s...I’d like a room.(我要一个房间。)

第三层:My name’s...I’d like a twin bedded room with/without a bathtub.(我要一个有双人床带 / 不带洗澡间的房间。)



第四层：My name's...I wrote to you two weeks ago booking an accommodation for my wife and myself for three nights.（两个星期前，我曾写信预订一个房间，我和我的妻子要在这里住三个晚上。）

《跟我学》共设计了10个主题范围，每一个主题范围循环6次，即分6个层次。例如："时间"这个主题范围在第6个单元中首次出现，以后又在第16、26、46、56等单元中循环出现。也就是说，每10个单元循环一次，每循环一次增加一次难度。《跟我学》第一册共有30个单元，10个主题范围的循环情况如下（括号内的数字表示该主题范围的循环单元）：（1）个人情况（The identification of self,1,11,21）；（2）别人的情况(The identification of other people,2,12,22)；（3）请求、帮忙、建议等（Requests,offers,suggestions,etc.,3，13，23）；（4）处所、方向(Location and direction,4，14，24)；（5）处所（Location，5，15，25）；(6)时间（6,16，26）；（7）有关事情、物质、条件的情况（Information about things,substances and conditions,7,17,27)；（8）喜欢、不喜欢和爱好（Likes,dislikes and preferences,8,18，28)；（9）对人、事情、物质的需求（Wants and needs: people,things,substances,9,19，29）；（10）行为（Action,10，20，80)。

上面谈了《跟我学》设计的大概轮廓。现在让我们看看每个单元的编排方法。

《跟我学》的每个单元都包含许多语言学习活动。尽管各单元的各种语言学习活动的名称各不相同，但有一条贯穿始终的基本方法，这就是展示-交际四段法（The Presentation-to-Communication Method）：

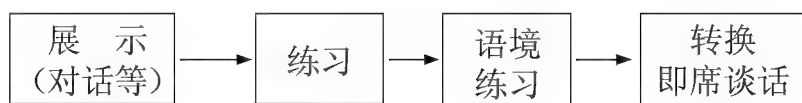
（1）展示（Presentation） 语言项目通常首先通过一段对话展示给学生，有时用地图、照片或广告来介绍。

（2）练习（Practice） 将上面对话中的语法要点抽出来，用各种方法进行练习，目的在于使学生掌握这些要点，为实际应用做准备。

（3）语境练习（Context Practice） 将上面练习过的语法点或句型放在有控制的背景中进行初步的交际训练，目的在于使学生了解在什

么时候、在什么场合和怎样使用已学过的语法点或句型。

(4)转换或即席谈话(Transfer or Improvisation) 在以上三个阶段的基础上,引导学生在无控制的现实交际中,重新组织所学过的语言要点,以便满足新的交际需要。有时引导学生谈他们自己,有时要学生扮演顾客、店员、旅游者等角色。交际背景要严格选择,避免选择学生不需要的背景。展示−交际四段法图解如下:



《跟我学》在运用这个基本方法的过程中,采用了灵活多样的技巧。这可以从它使用的一些具体方法中看出,例如对话、练习、语境练习、即席谈话、关于你自己、扮演角色、先听后写、反应、选择、记笔记、听大意、先看后说、先读后说等。

每个单元最后有一个小结(summary),总结本单元所学习的功能和结构项目。

4.《跟我学》设计的得与失 《跟我学》是功能−意念法的新成果,是探索教材设计新路子的有益尝试。总结《跟我学》设计的得与失,对提高第二语言教材质量具有十分重要的理论意义和现实意义。

(1)《跟我学》把转换(transfer)作为教程的核心,正是这种核心把学生引向现实交际。这跟结构教程比起来,是一个很大的进步。说结构教程为结构而结构,那是不公正的。但是结构教程比较偏重语言学能力(包括语音、正字法、词汇、语法、语义知识和听、说、读、写技巧),认为有了语言学能力,就自然而然地转化为交际能力,那倒是真的。功能教程体现的教学过程是比较全面的,这就是:语言知识→听、说、读、写技巧操练→实际运用。

功能教材把语言看成是有意义的活动,而不是单纯的形式结构系统,因此把重点放在转换上,并且千方百计地运用各种有效的练习活



动来促使这种转换。

功能教材给我们的最大启示是:第二语言教学不要满足于语言知识的熟练掌握,不要停留在课堂上的结构技巧操练,要把重点放在实际运用上。

说实在的,功能教程没有什么深奥难懂的理论可言,它只要求第二语言教学更接近人类正常语言活动的实际情况。这是符合语言学与语言教学发展方向的,应该充分肯定。但是,语言教学跟自然的语言习得之间不能画等号,这是两种不完全相同的语言获得方式。我们的任务是,把良好的教学手段跟自然的语言习得中的长处结合起来,以便收到比自然的语言习得更好的效果。我想,有了这样一种认识,教材编写就不会由一个极端走向另一个极端,就不会抛弃过去的好传统。

(2)采用圆周式的编排方法,把结构与功能结合起来。在教材编写中,力图把结构与功能结合起来,这是20世纪70年代多数应用语言学家和语言教师的一致看法,不需要再写长篇论文来论证结构与功能相结合的重要性。《跟我学》的可贵之处是,在20世纪70年代就探索二者结合的方式,走在时代的前头。亚历山大过去搞结构教材,对英语结构系统了如指掌,后来又搞功能教材,对功能、意念也有了一个基本的了解。他认为,纯功能组织方式只适合编《短语手册》,不适合编正规的语言教材;结构-功能组织方式适合编初级教材,但功能、意念项目不容易安排得系统、条理;功能-结构组织方式适合编中、高级教材,但是语法结构项目不容易系统、完整。因此,他选择了主题范围组织方式。这种组织方式便于使用圆周式的编排方法。

主题范围组织方式并不是亚历山大首创的,霍瓦特和特莱齐(Howatt & Treacher)1969年编写的《爱丁堡英语教程》就采用了这种方式。该教程把教学内容分为四个主题范围:a.家属和朋友之间的私人关系;b.社会关系和社团活动;c.文化生活:习惯、风俗、传统等;d.自然环境、科学、技术等。在三年的学习中,这四种主题都起作用,但在



不同阶段，它们的比例各不相同。亚历山大由结构派变为功能派，所以他在批评结构派的短处时，并没有把小孩子和洗澡水一起泼掉，而是力图把两种好处结合在一起，使其相得益彰。他认为，一部好的功能教程，应该使语法系统与功能系统基本重合。语法系统自然要按难易顺序安排，功能系统自然要按学生需要的先后安排，交际情境也有个安排顺序问题。这三者怎样有机地结合起来，是一件十分复杂的事情，因为它们之间是有矛盾的。在一个主题范围内，采用圆周式的编排方法，把上述因素协调起来，有时不得不做一些妥协和调协工作。亚历山大的圆周式安排方法较之前人，更具体、细致些。例如在"问路"这个主题范围内，又分为若干小目标：a.区分左右；b.户外短距离；c.户内；d.户外长距离；e.交通方式等。主题范围不同于情景法中的"情景"。它比"情景"范围要广泛得多，包括好多相关联的"情景"。它有时是一个话题，有时是一个"语义场"，有时是一组相关联的功能。在这样一个比较大的题材内，语法项目的安排容易合理。"问路"里的语法项目的安排，即使从纯结构的观点来看，也是由易到难的(见总附录二)。

《跟我学》出版到现在已近十年。实践证明，它的设计方式不失为一种成功的方式。完全以单项功能作为某课的标题，一般说来，恐怕有困难。例如："约会"这个主题就涉及到许多功能，请看下面的对话：

A：阿里，你好！

B：你好！

A：明天我们去颐和园玩，好吗？

B：谢谢你的好意，可是我明天有别的事儿，不能跟你一块儿去。我们改一个时间去，好吗？

A：我想想看……下一个星期天怎么样？

B：好极了！

A：再见！

B：再见！



这一段短短的对话包含“问好”、“提议”、“谢绝”、“解释”、“同意”、“告别”等。亚历山大把一组有关的功能作为一个主题范围是有道理的。情境如何分级,哪个在前,哪个在后也是一个没有解决的问题,需要继续探索。《跟我学》中的主题范围分类也是初步的,比较粗的。其中第四(即处所、方向)、第五(即处所)两个主题有重复的地方,有没有更好的分类法,也值得研究。

功能的统计与分类是一个非常复杂的问题。从理论上讲,功能是所有语言所共有的,具有普遍性。功能是有系统的,是可以统计和分类的。但在实际上并不像人们想像得那么简单。奥斯汀估计,英语功能(即言语行为)有 10 000 种之多。《入门阶段》列出了 6 类 73 项功能、8 类 130 多项意念项目、12 个主题范围 1 500 项特殊意念项目。这些功能、意念项目是根据许多专家的集体研究制订出来的,反映了他们的经验。所以,反对功能教学的人说,功能-意念法是主观经验的产物。亚历山大对此的回答是:要说“主观”,那是集体是“主观”,是一百多位专家集体的“主观”。但是毋庸讳言,尽管功能-意念派做了许多有益的工作,但是到现在为止,还没有理出一个科学的系统来。已统计出来的功能项目纷繁零乱,这就造成了功能教程的庞杂繁琐状况。一本功能教材比一本结构教材要厚几倍,使学生望而生畏。在这种情况下,由于功能教材以功能为主线,所以造成教学内容漫无中心,语法与词汇范围也难以控制。解决这个问题的办法不是取消功能,回到结构的老路上去,而是尽快地理出一个简明的功能系统来,像结构系统一样简明,我认为这是可以办得到的。

在设计教材时,功能与结构要同时考虑。如果首先把结构项目和顺序先定下来,然后再考虑功能,那只是把功能作为时髦的点缀。在这种思想指导下所设计的教材仍然是结构教材,或者是假功能教材。比较理想的设计过程可能是:把结构大纲和功能大纲放在一起,通盘考虑,反复琢磨,反复修改,有时要作一点妥协,最后设计出一个合理的顺序。

圆周式的编排方法对我们来说，并不陌生。我们教材中的“单元复习”、“滚雪球”等也属于圆周式，只不过内容不同罢了。

（3）强调了对话，忽视了有趣的课文。《跟我学》把语言看成是人类活动，很注意分析会话的性质，区分环境受定言语交往和环境非受定言语交往。不但注意训练学生在具体背景中进行一般性交谈的能力，而且注意训练学生在中介背景中进行争论性交谈的能力，使学生不仅会问问题，而且还会针对问题作出得体的回答。《跟我学》十分重视语境的作用，尽量避免脱离语境的无意义的机械操练。把语境区分为第一语言使用者的语境和第二语言使用的语境，并把学生作为第二语言环境中的主角。它还区分“为外国人的英语”（English for foreigners）和“作为外语的英语”（English as a foreign language）。前者指在英、美国家教给外国人的英语，后者指在非英语国家教的英语。这二者的环境不同，教法也不应该相同。

但是，《跟我学》的缺憾是忽视了有趣的课文。一提“课文”，人们就联想到传统的语法–翻译法教材。其实这是误解。语法–翻译法教材中的课文是经典著作，特别是经典文学著作，而结构教材中的课文多是反映现实生活的短文，语言生动活泼，故事幽默风趣。亚历山大的《新概念英语》中就有许多这样的小故事。这样的课文对训练学生阅读能力和话语能力很有作用，是结构教材中的好传统。《跟我学》丢了这个好传统，不能不说是个失误。

另外，《跟我学》重视语言的真实性，反对脱离实际的人工语言，这是对的。但它忽视了趣味性。功能教材的设计者们有一个共同的看法，认为生活本身不是滑稽的，而是严肃的，严肃中是有趣味性的。教材不要一味追求滑稽。我想，这只是问题的一面。问题的另一面是，教材需要趣味性，趣味性自然要有真实的生活基础，幽默、风趣、滑稽等都是趣味性所包含的内容。严肃性与趣味性是一对矛盾，严肃性不能自然地导致趣味性。因此，我认为，幼稚的滑稽也比老练的古板可爱些。我们的教材仍然活泼不足，严肃有余。在这种情况下，更应该



大力提倡趣味性。当然在提倡趣味性的同时,力戒低级趣味,区分学生特点(如儿童与成年人的不同特点),考虑学生的不同文化背景,尊重学生的自尊心。如有一个老师在国际残疾人年里,讲嘲笑残疾人的笑话,引起了学生的反感。这是一个教训。

(4)《跟我学》很重视语法的作用。对功能教材的误解很多,其中之一就是,功能教材不要语法。功能-意念法的奠基人威尔金斯,在他的《意念大纲》里说:“意念大纲的好处在于,它从一开始就注意语言的交际因素,又不忽视语法和情境因素。”他强调将语言的运用(use)跟语法规则(usage)结合起来。亚历山大说,语法学习不但不能减弱,而且要加强。不过要有选择地学习,有些语法要在课外学习。只要功能项目统计得全面、科学,主要的语法自然会涉及到,不必担心语法体系的不完整。

语法为交际服务,服从于功能。脱离有意义的交际,语法就没有什么用处。请看:

A:主语—动词—宾语—语气词?

B:主语—动词。

我想,没有人懂这段对话的意思。只有把它放在有意义的语境中,才能使人明白:

A:你有词典吗?

B:我有。

这是我“杜撰”的一个极端的例子,无非是想说明,语法学习不是最终目的。

另一个很关键的问题是,要什么样的语法。当然要实用的教学语法。《跟我学》所涉及的语法比同级结构教材的语法要少一些,所以亚历山大提出来,有些语法要在课外学习。这也是一个值得进一步研究的问题。

(5)把对学生语言流利程度和准确程度的要求结合起来。《跟我学》追求的目标是“不完美而有效的交际”(defective but effective

communication），它企图在不能接受与可以接受的言语之间画一条线，找出学生错误的容忍度，也就是说，学生的有些错误是容许的，不必过分去纠缠。错误的容忍度因学生的不同而异。要把对学生说话的流利程度与准确程度的要求结合起来，不要片面追求准确程度而妨碍流利程度，反之亦然。

（6）把重点放在运用练习上。《跟我学》以及其他功能教材，不否认结构形式练习，但是却把重点放在运用练习上。这里举几个功能教材练习的例子。

例 1　辨认说话意图（Identifying the intention of an expression）：把下列句子跟相应的意图连起来。

a.建议 → C
b.问好
c.问路
d.道歉
e.感谢

A.你好！
B.请问，到王府井怎么走啊？
C.晚上咱们去看电影，好吗？
D.谢谢你的帮助。
E.对不起，我来晚了。

例 2　替换（Substitution）：假如你的同学不在，你替他接电话，你说什么？

表示歉意	解释原因	提供帮助
对不起	他不在。	你找他有事儿吗？
	他住院了。	
	他进城了。	
	他旅行去了。	

注：这实际上是结构教材中替换练习的翻新。

例 3　完成对话（Fill-in dialogues）：

A：我们去________电影，好吗？
B：好极了！（电影）什么时候________？
A：晚上七点。我们得早一点儿去________票。
B：那我们六点钟就________。



例 4　简短反应(Short rejoinders):假如你在下列不愉快的情境中,你说什么?

a.饭店服务员多收了你的钱。

b.你打算到海边去,可是天下雨。

c.你的好朋友穿的衣服你很不喜欢。

例 5　变式选择(Selection of alternate forms):汤姆和玛丽是同班同学。汤姆要向玛丽借钢笔,他说什么?

(选择最合适的句子。)

a.把你的钢笔借给我用用。

b.我可以用一用你的钢笔吗?

c.玛丽小姐,请您把钢笔借给我用用,好吗?

例 6　扮演角色(Role playing):下课以后,你想请坐在你旁边的小姐一块儿出去吃饭,你说什么?

例 7　实地调查(Fieldwork):告诉中国人一件难以置信的事情,看他怎么回答你。把他的回答记录下来,并加以分析。

以上 7 种练习表示 7 种策略:a.用恰当的语言形式表达意图;b.选择合适的功能;c.填上丢失的东西;d.表达一定的感情、情绪;e.在一定的社会情境中找到合适的表达意图的形式;f.在交际情境中如何动作;g.高年级学生用:发现操母语者的特殊功能。

应用语言学家们认为,一部好的功能教材应具有这样一些特点:(1)以学生为主角;(2)功能与结构相结合;(3)教材出现顺序清晰;(4)学生有机会练习,有机会运用语言;(5)交际活动要有意义,有利于训练学生的接收和表达能力;(6)对流利和准确程度的要求要结合;(7)要有激发动机的内容;(8)通过学习课程要有进步感。

《跟我学》较好地体现了这些特点,当然还存在不少问题。《跟我学》以及其他功能教材的最大意义是开阔我们的思路,启发我们思考。

四、国内汉语教材简析

我国的对外汉语教学，从1950年清华大学接受第一批外国留学生算起至今，已有近40年的历史，汉语教材从无到有，从单一的教科书到成龙配套，逐渐形成了一个较为完整的教材系列。这个教材系列由各种教科书、课外读物、教学参考书（如教学语法专著、教师手册和工具书等）和视听软件等四个部分组成。这四个组成部分成为汉语教学的四大支柱。这是汉语教学成熟的标志之一。有代表性的、影响较大的基础汉语教材很多，这里仅举以下几种为例：

1.汉语教科书：1958年出版。这部教科书包括绪论、语音、语法三部分，其中“绪论”部分约2 500字，简要介绍了现代汉语的基本特点；“语音“包括论理8课、口语练习4课，通过音素、拼音、声调等练习，先系统介绍《汉语拼音方案》，然后再过渡到简单的短句和对话；“语法”部分包括60课、170条语法解释点。任远同志在《基础汉语教材纵横谈》中对该书在语法点的切分和编排方面的原则作了以下较为具体而中肯的论述：

（1）按照循序性原则，使语法点和词汇、课文的难易程度相配合，做到同步地由浅入深。

（2）按照量力性原则，适当调配和控制每课语法点的数量和难度，使之适应学生的接受能力。

（3）按照巩固性原则，对某些同类语法点（如数词、补语、否定及提问方式等）作分层次的环形（即圆周式）编排。

（4）按照针对性原则，突出汉语不同于其他语种的某些特点，并有计划地插入外国人特别需要的一些语言点（如“多”和“少”、“都”和“也”、“和”、“一点儿”和“有一点儿”等）。

（5）按照科学性原则，使语法点的文字解释尽量明了、准确，使各点的出现顺序尽量顺应其内在联系（如先出“了”后出“是……的”强调



句，先出结果补语后出可能补语，先出补语、情貌、动量等再出“把”字句等等)。

(6)按照系统性原则，每隔5课对学过的语法点作一次总结归纳，书后附总的语法复习提纲，以弥补语法点支离、分散的缺陷。

(7)按照实用性原则，使各课语法点的搭配便于组成上口应用的语言材料(如量词和简单数词、肯定式、否定式、疑问式编排在一起等)，便于编入一定情景的对话和短文。

这部书的课文有以下特点：

(1)每课的单句、对话、短文和情景都以本课的语法点为中心，反映了传统法的突出特点。

(2)课文内容包括学习、日常生活、中国现状以及简短历史故事。

(3)每课的练习目的在于巩固本课所学的语法点和词语，主要练习形式是填空、造句、翻译、语言形式转换等，这也反映了传统法的突出特点。另外，还有写汉字的练习。这一点跟西方汉语教材很不相同。西方汉语教材不重视写汉字，练习方法也缺乏，有的教材干脆放弃写汉字。重视汉字教学是我国汉语教学的好传统，这个好传统始于《汉语教科书》。不过，这部书的练习从内容到形式都显得单薄些。

总之，《汉语教科书》是建国以来第一部正式出版的对外汉语教科书，是20世纪50年代汉语教学实践的总结，是第一代对外汉语教师集体智慧的结晶。它的最大功绩是：使对外汉语教学从对本族人的汉语教学中分离出来，为教材建设铺设了第一块基石，第一次提出了较为实用的汉语教学语法体系。这个语法体系吸收了汉语语法学家的研究成果，总结了语法教学的实践经验，因而具有较强的针对性、实用性和完整性，对后来的教材影响很大。我们现在使用的语法体系，虽然有了若干变化，但并没有改变原来的体系。时至今日，各种教材层出不穷，但《汉语教科书》仍不失为一部重要的参考书，受到国内外汉语教师和应用语言学家的重视。不过，由于时代的局限，这部书也有它的缺陷，主要是：



(1)受传统法影响较深,对交际能力的训练重视不够。说它为语法而语法,那是不公平的,因为它清楚地知道,外国留学生要在中国生活,要在各大学学习专业,都离不开汉语的使用,它的任务就是要训练学生使用汉语的能力。但是,它以语法为中心,认为语法熟了,自然而然地就会使用汉语,忽视语言学能力向交际能力的转化,这倒是真的。它的语法体系不够简明,有的国外学者说它"详尽而繁琐"。由于受理论语法的影响,专门术语较多,翻译成外语后就更不容易为语法知识不多的外国学生所理解。

(2)课文内容范围较为狭窄,多局限于学校内的学习生活,缺乏广泛的社会性。

2.基础汉语:1971 年出版。这部书分上、下两册,它的最大特点是使用了范句,以典型的范句体现语法规则,更便于在教学中贯彻实践性原则。课本主体采取了范句—课文—语法注释的编排体例。这部书是 20 世纪 60 年代汉语教学实践的产物,当时在国内外汉语教学中发挥了很大的作用。

3.汉语课本:1977 年出版。这部书分两册,它的主要特点是把句型替换引入了教材,而且在语音阶段采用了语流带音素的教学方法,这是以前所没有的。课本主体采用了句型替换—课文—语法注释的编排方式,课后附有简短的实用会话。

4.基础汉语课本:1980 年出版。这套教材分四册,是近年来使用面较广、影响面较大的通用教材。它以句型法为主,并吸取了历年教材的优点,力图克服其缺点,加大了练习量,是 20 世纪 70 年代教学实践的成果。全书句型 90 个左右,常用词 1 600 个左右,汉字 1 054 个。这套教材已修订、再版。

5.实用汉语课本:1981 年出版。这套教材的编者在分析、研究国内历年汉语教材、参考国外有关资料的基础上,专为国外使用编写的。编者提出"功能、句型、语法相结合"的指导思想,突出实用,内容、形式力求丰富多样、生动活泼。课本主体采用了会话—替换与扩展—阅读



短文—语法注释的编排方式。这套教材在吸收历年传统教材优点的基础上,较早地对功能法作了有益的尝试,当时在国外曾有人誉为"到现在为止最先进的对外汉语初级教材"。

以上5种教材都是综合性的通用教材,即用一种课本进行听、说、读、写训练。

20世纪70年代末、80年代初,功能法传入我国。我国的汉语教学理论的研究受到越来越多的人的重视,出现了不少引人入胜的论文。在新的教学理论的影响下,出现了一批新的教材。

6.科技汉语教程、西医汉语教程、现代汉语教程等:这些都是系列教材,包括说话课本、听力课本和读写课本(各套教材的安排顺序不尽相同)。吕必松教授在《基础汉语教学课型设计和教材编写的新尝试》中对这些教材的共同特点作了以下概括:(1)由综合性的通用教材发展为单项专用系列教材;(2)注意教材的针对性和实用性;(3)使用结构和功能相结合的方法。

20世纪80年代出版的有代表性的教材还有《初级汉语课本》(系列教材)、《简明汉语课本》(上、下册)、《今日汉语》(共14册)、《基础汉语25课》、《初级口语》、《话说中国》、《汉语口语900句》、《中级汉语》、《高级汉语》等。80年代出现的汉语教材,不但数量最大,而且种类最多;不但有初级教材,而且有中、高级教材;不但有课堂教材,而且有课外读物和参考书。教材建设中形成的这种繁荣局面是对外汉语教学事业兴旺发达的重要标志。

近40年的教材编写经验告诉我们,一部好的汉语教科书必须具备以下几个特点:

1.科学性　结构与功能相结合,区别于文学教学,始终把培养学生的交际能力作为教学的核心;结构、功能与情境(主题范围)的编排顺序协调统一,循序渐进,由易到难;注意内容的科学性,摒弃强加于人的政治说教。

2.实用性　学生是教材中的主角,教材内容针对学生的需要;语



言实用，语体由中性逐渐向多种常用语体过渡；区分不同的学习对象，把成年人跟儿童区别开来。

3.趣味性　内容丰富多彩，反映生活真实，故事性强，有吸引学生的情节；形式多样，笑话、故事、幽默等兼而有之；语言生动活泼，风趣幽默；区分趣味性与低级趣味；尊重不同民族在趣味性理解上的差异，防止文化冲突。

虽然还不能说，我们的汉语教材已经完全符合科学性、实用性和趣味性的要求，但至少可以说，已向这“三性”迈出了一大步。

近 40 年的教材编写经验也告诉我们，要编写出一部比较理想的具有“三性”的汉语教科书，必须具备以下条件：

1. 组织一个得力的编写班子。这个编写班子一般由教学经验丰富的教师、教学理论研究人员、教材设计人员和软件制作人员组成。必要时，还可以跟国外汉语教师合作。国内的教师一般对汉语特点了解得深透些，而国外的教师过去曾经是汉语学生，最了解学生学习的难点和重点。这两部分人员合作，如虎添翼。我们已有这方面的初步经验。

2. 要有明确的教学理论和编写理论作指导。结构教材和功能教材都有明确的理论作指导，在特定的理论指导下确定一整套编写原则和方法，因此，在某些方面，都有所突破，有所前进，取得了较大的成功。有些教材则看不出有什么明确的指导思想，有的教材似受一种混合思想支配。经验，特别是专家的经验，不可不要，但只靠经验，编写出来的教材局限性会很大，寿命也不会很长。对于国内外先进的编教理论没有吃透，没有消化、吸收，却盲目上马，只能做重复劳动，不会有什么新的突破。新教材的关键在于新思想。如果没有新思想，就不要忙于上马。

3. 全面地制订教学大纲。编写教材之前一定要弄清楚教学对象的需要和教学目标，在此基础上，制订一个比较科学、实用的教学大纲。教学大纲是编写教材的前提条件。编写结构与功能相结合的教



材，需要制订三个大纲：一个是功能大纲，一个是语法大纲，还有一个是情境(主题范围)大纲。

欧洲功能派制订的功能大纲还仅仅是个雏形，没有安排教学顺序。我们的功能大纲应该比他们的简明、有条理。制订语法大纲的关键是建立一个较好的教学语法体系(或称实用语法、应用语法)。我在《对汉语教学理论研究中几个热门问题的思考》一文中对教学语法的标准作了如下概括：(1)多种语言学理论决定其内容；(2)对象首先是学生，而不是教师；(3)越具体越好，要有实际的句子，抽象的没有用；(4)越简明越好；(5)不能有太多的例外，先学一般的，再学例外的；(6)尽可能不用专门术语；(7)尽可能接近普遍流行的语法和传统语法；(8)要分级，一般分初、中、高三级，限定每次学的内容；(9)大体上正确，对教学有帮助就行，不必过分追求科学上的准确性，不求理论上的纯正，而求实际效果；(10)有两种语言的对比，通过对比确定难点和重点；(11)有超句子话语分析，包括结构分析、语义分析和会话规则分析(或称交际分析)；(12)安排难易顺序不仅要考虑结构本身，还要考虑学生的习得心理。

第一次使用“实用语法”(即教学语法)这个术语的是英国语言学家斯威特(Henry Sweet)。谁都说自己的语法是实用语法，但真正的实用语法还在形成之中。要建立一个科学的教学语法体系，单靠语言学家还不行，还要靠有丰富教学经验的教师的合作。

情境大纲在于确定学生的交际范围，并对情境进行分级，安排先后顺序，同时确定意念项目(即词汇项目)。

在编写教材时，以上三个大纲要同时考虑，使三者协调统一，成为一个有机的整体。结构与功能的结合是一个复杂的过程，要克服许多矛盾和困难。欧洲功能派尝到了其中的甘苦，既有经验，也有失误。纯功能教材(如短语手册之类)19世纪就有。这种教材最容易编，但不适合正规教学使用；结构教材相对容易些，因为它只考虑结构和词汇两项，重视词语的重现率；最难的是功能教材，因为它考虑的因素繁

多而复杂，特别是要考虑结构与功能如何结合的这个尚未解决的难题。如果在编写功能教材中没遇到这类麻烦，那么编写出来的教材很可能是假功能教材。在上述三个大纲出现前，很难出现比较理想的结构与功能相结合的教材。

我相信，只要加强理论研究，跟上时代的脚步，同时发扬我们的优良传统，就一定会编出更多、更好的教材来。

条条道路通罗马。一般说来，编教理论和教材没有正确与错误之分，只有先进与落后、效率的高与低之分。公元前 2250 年，幼发拉底斯河流域的阿卡颠人（Akkadians）征服了休谟人（Sumerians），通过词典学习休谟人的语言；中世纪，欧洲人通过翻译的方法学习古希腊文和拉丁文；外国人通过四书五经学习汉语；现代人通过语法–翻译法学习现代外语等，都有一定成效。教材编写也要“群芳斗艳”，不能只用一种思想、一种模式编写教材，而排斥其他思想和模式，这样只会形成“一花独放，百花凋零”的可悲局面。

思考题

1. 功能教材有什么特点？有什么优缺点？在功能与结构的结合上有什么成功的经验和失误？

2.试分析国内汉语教材的类型及其特点。

3.一部好的汉语教科书须具备哪些特点？

4.编写一部比较理想的结构与功能相结合的教材，须具备哪些条件？

5.有些教材看不出有什么明确的指导思想，似乎受一种混合思想支配。你对这种现象如何分析？

6.分析几种不同的教材，看属于哪一类型。

参考文献

1.Renzo Titone & Marcel Danesi.Applied Psycholinguistics: An Introduction to



the Psychology of Language Learning and Teaching.University of Toronto Press,1985

2.L.G.Alexander, Materials Dssign.Issue for the1980's(译文见附录)

3.吕必松.语言教学中结构、意义和功能的结合(1980年).见:对外汉语教学探索.华语教学出版社,1987

4.吕必松.基础汉语教学课型设计和教材编写的新尝试.见:对外汉语教学探索.华语教学出版社,1987

5.任远.基础汉语教材纵横谈.见:第三届科学报告会论文选. 北京语言学院,1985

6.李培元、赵淑华、刘山、邵佩珍、来思平.编写《基础汉语课本》的若干问题.语言教学与研究,1980(4)

7.刘珣、邓恩铭、刘社会.试谈基础汉语教科书的编写原则.语言教学与研究,1982(4)

8.李德津、樊平.新系列教材《现代汉语教程》的主要特点.见:第一届国际汉语教学讨论会论文选.北京:北京语言学院出版社,1986

9.邓恩铭.语言教材要有趣.语言教学与研究,1983(2)

10.施光亨、李明.文学作品与中高级汉语教材 1987年8月在第二届国际汉语教学讨论会(北京)上报告

11.赵贤州.教学法理论与教材编写的关系.世界汉语教学,1987年创刊号

12.盛炎(成言).功能-意念法的新成果.中小学外语教学,1982(3~4)

13.盛炎(成言).功能法的应用.中小学外语教学,1983(6)

14.盛炎.评《标准汉语》(与张占一合作).语言教学与研究,1983(4)

15.盛炎.交际性原则在汉语教学中的应用.1984年11月在美国中文教师协会年会上报告.后美国中文教师协会会刊,1986(10)

16.盛炎.赵元任先生对汉语教学的贡献.语言教学与研究,1987(3)

17.盛炎.对汉语教学理论研究中几个热门问题的思考.1989年1月在中国对外汉语教学学会年会(广州)上报告

18.李更新.编写《高级汉语》的指导思想和原则.对外汉语,1984(1)

19.赵贤州.教材编写散论.世界汉语教学,1987年预刊第1期

20.刘英林、李景蕙.试论对外汉语基础课程(教材)结构.世界汉语教学,1987年预刊第2期

21.盛炎.评狄弗朗西斯的汉语教材.世界汉语教学,1989(2)

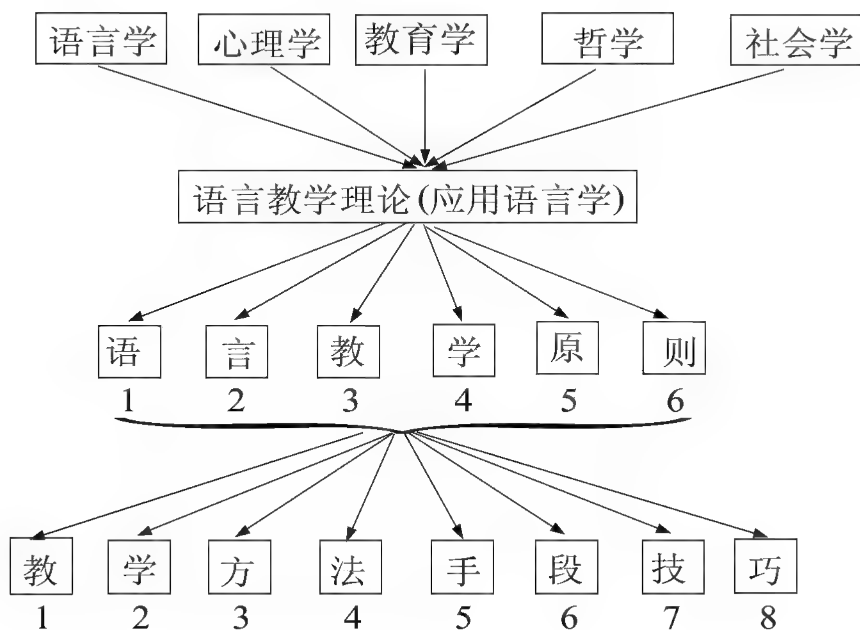
第十二章　课堂教学（一）

课堂教学是第二语言教学总体设计中的中心环节，是第二语言教学的基本方式，是语言教师的根本任务。提高教学质量，从根本上来说，就是提高课堂教学质量。要评价一个学校、一个系或一个班级的教学质量，首先要看它的课堂教学。在竞争的时代，一个学校的生命力在于它的教学质量。因此，从教学组织者到一般教师，都很关心教学质量问题，把提高课堂教学质量作为经常性的中心工作来抓。要搞好课堂教学，牵扯到许多因素和问题。本章只讨论其中的几个问题：一、课堂教学的基本原则与方法、技巧；二、听力理解；三、口语训练；四、阅读理解；五、写的训练。在第一个问题中，讨论总的教学原则与方法、技巧；在第二至第五个问题中，分别讨论听、说、读、写四项技能的训练。写的技能包括文字书写与写作技能。

一、课堂教学的基本原则与方法、技巧

课堂教学是师生的共同活动，是师生之间的相互作用，它受教学理论的制约。一定的教学理论产生一定的教学原则，而一定的教学原则又产生相应的教学方法、手段与技巧。它们之间的关系可以用下图表示：





由上图可以看出，一种教学理论之下有若干教学原则，而教学原则之下又有更多的教学方法、手段与技巧。同时，我们也知道，在现代外语教学史上，各种教学理论和教学法流派长期共存，相互竞争，相互吸收，你中有我，我中有你。反映语言教学规律的原则与方法是有生命力的，最容易被吸收。因此，许多不同的教学法流派都有一些共同的教学原则和方法，(详见《外语教学法流派》一章)，即使改革派与传统派之间也不是彼此隔绝的。

各教学法流派所倡导的教学原则与方法，本书在有关章节中已谈了不少，这里重点以国内的对外汉语教学为例，进一步讨论一下。

不少同行对我们的汉语教学法体系作了概括，我看到的有以下几种：1.综合法；2.自觉综合法；3.结构–功能综合法；4.知–能法；5.形–意法；6.结构–功能–文化三结合；7.结构–功能–意义三结合；8.功能–语法–句型三结合；9.结构–功能法(或功能–结构法)；10.相对直接法。

对汉语教学法体系的不同概括,反映了不同的哲学思想和看问题的不同角度。以上概括有不少差异，但也有不少共同之处，这就是：1.用综合分析的思想方法来概括我们的教学法体系，从多角度考虑多种因素；2.从我们的汉语教学实际出发，尽可能体现我们的传统；3.吸



取国外教学法流派的一些长处，在一定程度上体现了时代精神；4.虽提法不同，但实质内容是一致的。例如：大家都比较重视教学法体系中的结构（或称语法、句型、形式）与功能（意念、意义、语境、社会文化背景等也属于同一类范畴）的结合。

我个人倾向于结构–功能法的提法，因为它既概括了我们近40年的教学经验（主要是结构技能训练经验），又反映了时代特点（主要是功能教学），能够为大多数教师所接受，而且也为今后的研究开辟了道路，鼓励创造和革新。结构与功能的关系是统一的。在教学与编写教材的过程中，根据学生的需要和阶段的不同，可以由结构到功能，也可以由功能到结构。总的原则是二者的有机结合。结构–功能法的核心是交际能力。由于社会语言学家的努力，我们对交际能力的认识又向前进了一步。交际能力主要包括语言学能力、社会语言学能力、话语能力和交际策略。

交际能力定义的扩展对认识汉语教学的交际途径具有十分重要的意义。汉语教学不是一般的知识传授（即语言教学不是语言学教学，这一点大家认识比较一致），也不是一般的结构技巧操练（即语言技能不等于交际能力，这一点我们的认识并不一致），而是实际运用汉语的能力，仅仅是课堂上的听、说、读、写技巧操练，学生也很难应付实际的交际。真实的口头交际至少有下列特点：1.至少有两方的相互作用；2.谈话的过程是一个相互揣测、解码的过程，所谈的内容和所使用的语言形式是预料不到的；3.谈话有时间限制，轮到你说而不说，会使交际中断；4.交际有具体语境；5.交际有目的，有意义，有意向性；6.交际有语体（或语域）层次，语体层次由语境决定；7.交际用得体的真实语言，这种真实的语言反映听话者和说话者的身份和心理特征；8.交际有符合思想逻辑发展的语义联结；9.交际除用语言外，还用辅助语言手段，如体势语。

外国学生学习汉语的目的，就是要在一定范围内、在一定程度上，跟中国人进行这种真实的交际。汉语教学就是要为这种目的服务。



要达到这个目的,汉语教学就要逐渐扩大学生“习得”的成分,促使由语言内容向交际能力的转化。这种转化过程大体上如下所示:

语言内容→语言技能→语言交际能力

促使这种转化的方式就是功能教学,也就是交际性教学。过去的归纳性或演绎性教学,不是不要,但不要满足于这种教学。课堂教学要以交际为目的,同时要以交际为手段,加强交际性练习和交际活动。

我个人认为,在概括我们的教学法体系时,要分清主次,概括出来的教学法体系要有自己的特点,要跟其他学科的教学法有所区别,跟国外的“混合法”、“妥协法”、“折中法”等也要有所区别。条条道路通罗马。一般说来,教学法没有正确与错误之分,只有效率高低之分。教学法应该百花齐放,不应该强求一律。教学法也应该是不断发展变化的。

我们的汉语教学法体系不是抽象的,而是具体的,它体现在以下一系列的教学原则之中。这些教学原则是汉语教师集体智慧的结晶:

1.短期速成,集中强化　学生的学习期限短,教学量大,任务重。这就需要在有限的时间内,进行集中强化训练,加快速度,提高效率,保证质量。贯彻这条原则的主要措施是:

(1)课时保证:一学年的基础汉语教学,课堂教学总时间一般为700~800学时,每周为20~24学时。国内外的经验证明,没有足够的课时,教学质量不可能有保证。这个传统不能丢,丢掉了这个传统,等于取消了短期速成的原则。

(2)课内外结合,使学生沉浸在汉语环境之中,听汉语,说汉语,读汉语,写汉语,逐渐养成用汉语思考、通过汉语做事的习惯。用学生的话说,就是“eat Chinese,sleep Chinese”。

2.实用性　就是教学内容适应学生的需要,有针对性。学生是教材课文中的主角,教材所提供的情境是学生所需要的,是学生所熟悉的,或是跟学生有关的。我们的教材所提供的语境由学校扩大到社会,由国内扩大到国外。教材由单一性发展为多样性,适合不同专业

学生的不同需要。另外，根据不同地区学生的需要编写不同的教材。所有这些措施都保证了课堂教学的实用性。

3. 实践性　最初，实践性原则主要体现在对讲与练的关系的处理上，主张"精讲多练"。所谓"精讲多练"，就是理论规则要讲得"精"，讲用的时间要少，练用的时间要多。"讲"与"练"的时间比例一般不低于1∶5。有些教师甚至用95%的时间做练习，以此体现以语言实践为主的原则。1974年，吕必松先生在《汉语作为外语教学的实践性原则》一文中提出："课堂教学必须以社会实践为基础，为社会实践服务。"这揭示了实践性原则最本质的含义，跟国外社会语言学家们的看法不谋而合，反映了教学实践与研究的深入。这一原则被越来越多的教师所接受，成为我们教学法体系中的根本性原则。这一原则后来发展为交际性原则。

4. 交际性　所谓交际性原则，就是把语言看成是复杂的社会现象，是人类最重要的交际工具。因此，在课堂教学中，以交际为目的，同时又以交际为手段，由模拟交际转化为真实的交际。在这条原则的指导下，我们把练习分为机械性练习、有意义的练习和交际练习(也就是交际活动)，有意识地把三者结合起来，突破了只注意机械性练习的旧框框，使汉语教学逐渐走向交际化。交际性原则贯穿于整个教学过程中。可以毫不夸张地说：没有交际性原则，就没有我们新的汉语教学法体系。

5. 听、说、读、写全面要求，阶段侧重　在初级阶段，实行"听说入手，读写跟上"，或"听说读写全面要求，突出听说"，在后阶段，实行"听说读写全面要求，突出听读"。近年来，又试验"读写打头，听说读写全面要求"。我们一直在从理论和实践上，积极探索听说读写四项技能的相互关系，把单项训练与综合运用结合起来，全面地训练学生的交际能力。

6. 结构与功能相结合　前面在谈交际能力时，已将二者的关系作了论述，这里不再重复。



7.循序渐进　循序渐进的原则,在过去,主要体现在对词汇与语法点的控制上。我们在教学安排上,十分注意由易到难地编排语法点,控制词汇量,并注意词的重现率。近年来,又在探索如何由易到难地安排功能项目和情境。语言形式、功能和情境都要循序渐进,必然会产生令人头疼的矛盾,欧洲功能派已面临这种矛盾。如何解决这种矛盾?这是我们目前要解决的最大难题。

8.趣味性　这是大家都关心的问题,也是我们的最大的弱点之一。我们的教材和课堂教学大都不太有趣味。有的教科书在前言里说,该教科书趣味盎然。但是仔细看过后,发现不了什么有趣味的东西。讨论"趣味性"的文章也是凤毛麟角。这是为什么?难道我们的民族是一个没有趣味的民族?难道"正经"的中国人不懂得什么是幽默?似乎也不是这样。先秦时代、魏晋南北朝时代、五四运动以后一个时期,都出现过不少幽默大师。那么我们的汉语教学到底为什么缺乏趣味性?我想,是否我们太受语法框架和词汇量的限制或是其他什么原因,这还是个需要进一步研究和解决的问题。

9.有控制地使用学生的母语或媒介语　不少汉语教师都主张,尽可能用汉语教汉语,不得已时,少用一点儿学生的母语或媒介语。用得越少越好,把学生母语或媒介语的使用减到最低限度。有的学外语出身的青年教师把课堂教学作为练习外语的好机会,这是一种极端的做法;有的学中文出身的教师一句外语不讲,即使当交际不能进行时,也不说一句,甚至认为,越不会外语,越有利于汉语教学。这是另一种极端的做法。真理常常在两个极端之间。我在《在课堂教学中如何控制外语的使用》一文中,从教学法史的角度较为详细地谈了这个问题。

以上讲的是汉语教学的一般原则。至于具体的教学方法、手段和技巧,可以说是千姿百态,难以尽述。如夸张法、演示法、归类法、析字法、以旧代新法、回答式、表演法、图示法、启发法、引导法、分析法、合成法、转换法、对比法、翻译法、联想法、解决问题法、归纳法、演绎法、扩展法、替换法、扮演角色、游戏法、总结法、渗透法等,行之有效,为许

多教师所采用。不过，在选择采用这些方法时，一定要从教学对象的实际情况出发。有些方法对这一类型的学生是有效的，但对另外的学生不一定有效。以下讨论听、说、读、写教学时，还要谈一些具体的教学方法。

听、说、读、写是交际能力的组成要素，其中听与读是接收技能，而说与写是表达技能，以下分别讨论。

二、听 力 理 解

听力理解是人们利用听觉器官对言语信号接收、理解的过程。所谓言语信号是指由词汇组合成的语流，所谓接收、解码是指对听觉器官接收的言语信号进行分析、辨别、归类，跟大脑中已有的认知结构联系起来，使它内化，成为认知结构中的一部分。这是一个积极、能动的过程，而不是消极、被动的过程。

据美国心理学家阿舍尔(James J.Asher)等人研究，婴儿在出生前就已经开始听人讲话了，出生后继续听，对人们的指令作出反应，但自己不出声，或很少出声。人们在孩子开始说话前，给他大量的时间让他听。第二语言学习过程也与此类似。理解性的听先于说。学生常常听几十次才能发一个音。

听与说是两种不同的技能。米勒(W.R.Miller)跟一个 3 岁的小孩子 Lisa 的下述对话很清楚地说明了这一点：

L：I'm Litha.

M：Litha?

L：No,Litha.

M：Oh,Lisa.

L：Yes,Litha.

Lisa 不会说[s]，把[s]发成[θ],但是她的听力理解能够区分[s]与[θ]。成年人学习第二语言也有类似的现象。不少人听力优于说的技能。



当然第一语言的习得和第二语言的学习是有很多区别的(详见《心理学与语言学习》一章)。

不同的技能要用不同的方法训练。说、读、写的训练不能代替听力的训练。

“你会说中国话吗”? 这句话的意思是:“你能理解并且会说中国话吗? ”听不懂对方的说,也就无从表达。从这种意义上说,听力理解是说的基础。

说由自己控制,而听是对方的说,由对方控制,对方使用的语言形式、功能以及语速是无法控制的。从这种意义上说,听要求得比说高,难度大。例如,外国学生到中国来先学习汉语,然后再通过汉语学习专业。这就需要较高的听力理解技能,没有专门的训练是不行的。听力理解是实际交际中不可缺少的组成部分,必须给予足够的重视。

在听说法盛行的20世纪50年代,没有专门的听力教学。所谓听说法,实际上是重视说,把听作为说的附属物。到了60年代,开始有了专门的听力课,但听力的内容多半是语音练习。听、说、读、写四种技能的提法出现之后,人们才开始注意研究听力教学。托福试题和剑桥试题中听力测试项目占了很大的比重,促使人们对听力教学的重视。到了70年代,西欧出现了功能法。功能派和结构派在对听力教学的认识上有所不同,于是发生长时间的争论。争论的焦点是:听力教学使用真实材料呢,还是使用教师写的“人工”材料? 争论的结果是:西欧教师们认识到使用真实材料的重要性,教师和教科书的编写者都力图将真实材料和真实的交际任务联系起来。

英国教学专家玛丽·安德伍德(Mary Underwood)认为,所谓真实材料,就是普通人用普通方式说的普通语言(ordinary language spoken by ordinary people in an ordinary way),也就是真正的日常会话。真实材料与非真实材料的不同特点对比如下:

非真实材料	真实材料
节奏不自然	节奏自然

语调不自然	语调自然
发音明显不自然	发音自然
说话者之间很少有重叠现象	说话者之间常有重叠现象
说话慢而单调	说话有变化
话是读出来的	话是说出来的
无背景配音	有背景配音
句子完整	有些不完整的句子
人为的停顿或开头	自然的停顿或开头
……	……

安德伍德很注意活的语言的调查与研究,她常在人们不注意的情况下,录制各种真实的谈话。这为她的听力教学研究提供了丰富的材料。

安德伍德对初级阶段的听力材料提出了以下标准:

1. 内容方面:长度合适;内容有趣,适合学生的年龄;能够找到相应的辅助材料(如图表、画片、实物等)。

2. 讲述方面:讲述清楚;说话者不要太多;方言口音不要太重,但话语和口音要有些变化;语速和停顿正常;要有适量的冗余话。

3. 录音质量方面:可听度要高一些;要有一定的背景配音;要有音乐、音响效果等。

听力教材应该有简单、清楚、准确的提示,引导学生理解所听的内容,而不是去听一个一个的词或语法结构。

如何控制材料的难度呢? 安德伍德的处理方法是:(1)根据学生的水平选择合适的材料;(2)用所给的交际任务和练习的难易来调节所听材料的难度。在初级阶段,给学生的练习可简单些。

听力练习分三部分:(1)听前练习;(2)听中练习;(3)听后练习。

现以安德伍德等所编写的《听者》(Listeners)中的一个例子说明一下。要听的录音内容是一个墨西哥女学生 Angelina 描述她所认为的英国男人的外形:



An Englishman,it would be,erm,a bit pale,pale skin,skin,not too tall, er,with,er,dark hair or brown hair. Yes,with,er,blue or green eyes and,erm, the lips,it’s characteristic in,in English people to have thin lips,or how do you say it?[Yes]Yes.[ls it?]Yes.

An Enlishman looks like	I think	Angelina thinks
skin colour(pale？ dark？)		
shape of body(short？ fat？ tall？ thin？)		
hair colour(black？ brown？ blond？)		
eye colour(brown？ blue？ grey？)		
anything else		

注:[laughter](方括号内为谈话对方的反应。)

听前的练习是:学生根据自己的经验填写第 266 页表中的 I think 一栏。

填完第 266 页表第一栏后,边听边填 Angelina thinks 一栏。

听后的练习是：对比自己想的跟 Angelina 说的有什么不同。这种练习一般没有正确与错误之分。

安德伍德是在用功能法的理论、原则来指导听力教学的,她应用得很有成效。她的听力教学在西欧很有代表性。

美国、加拿大的听力教学跟西欧的比较,有相同点,都重视语言的自然,都重视最终的交际目的,但也有不同点。美、加的听力教学很重视循序渐进。这里以汉姆莱(Hammerly)的主张为例,说明二者的不同。汉姆莱认为,听力材料应该由经过编排、加工的材料(即有控制的材料)到未经过编排、加工的材料(即真实的材料);语体由单一到多

样；语音由标准到带地方音；语速由较慢到正常；练习方式由易到难：辨音→听真伪→根据指令反应→回答简单的问题→听对话，说出人物和场合→听有背景噪音、冗余信息的谈话，听后复述大意（高级阶段用）。他认为，一开始就听未经过编排、加工的材料，会使学生受挫。这一点跟西欧的看法不尽相同。在听力时间安排上，汉姆莱认为，在开始阶段，听力作为口语训练的一部分，每次5分钟为宜；初级阶段后期8分钟，中级阶段10分钟，高级阶段15分钟。他认为，如果学生连续听2~3分钟，就容易疲劳，所以每次听力时间不要太长。他还认为，听力训练没有相应的检查措施也不会有什么好效果。

20世纪70年代以来，国内的汉语教学由综合性训练发展为单项技能训练，听力理解成为一种独立的课型。我们的做法是逐渐由结构向功能的方向发展，尽可能把结构与功能结合起来，兼顾上述两种做法的长处。听力练习的主要方式有：(1)辨别声、韵、调和音节；(2)词语听后模仿，听后解释，听后联想；(3)猜测词义；(4)选择同义词、近义词、反义词；(5)填图、填表；(6)替换句子成分；(7)模仿重音、停顿、语调、语气；(8)回答问题；(9)完成句子；(10)快速回答问题；(11)判断正误；(12)选择正确答案；(13)听完然后再做；(14)转述；(15)概括中心意思；(16)猜测句义；(17)变换表述方法；(18)填空；(19)听后画图；(20)听后写主要内容；(21)听后解释；(22)听后判断意图。

听力课一般分为两种：一种是精听(intensive listening),另一种是泛听(extensive listening)。精听在于理解细节，泛听在于抓大意。两种都需要。上课的步骤可以是多种多样的。我个人上精听课常分以下步骤：

1.对语境(包括社会文化背景)作简要说明。

2.教师说或放录音让学生听。

3.学生听后提问题，教师解答问题。这样做的好处是培养学生发现问题的能力。

4.教师问问题，目的是使学生带着问题听第二遍。



5.教师第二次说或放录音，然后问问题（与第四个步骤的问题相同），让学生回答。

6.教师第三次说或放录音，让学生复述（不要让一个学生复述到底，可以每人一句）。

泛听只听一遍，让学生找出所要求的信息或归纳大意。这种训练对外国学生在中国大学学习专业极为重要。越到高年级，越要加强这种训练。

听的技能不是孤立存在的，所以在具体训练中，必然要跟其他技能结合在一起训练。听与说关系很密切。一个人说的技能较高，听力一般也不差；听力一般要高于说的技能，听力的提高又会促进说的技能的提高。检查听力也常用说和写的表达方式。对学习音素文字的学生来说，听写不是一种好的训练听力的方法，却是全面检查学生听力的好方法。对学习汉语的外国学生来说，听写也不失为检查方式之一。但也不能多用，因为汉字难写一些。翻译的方式尽可能避免，因为它是一种专门的技能，需在高年级训练。学习第二语言的最佳时期是在扔掉了心中“翻译”的拐棍之后。要训练学生注意词语之间的关系、直接理解目的语的能力，不要引导他们寻找母语与目的语的词语之间的关系。还有一个记忆的问题。中国的传统教学提倡背诵、记忆。在听力教学中，关键的东西需要记忆，记忆的最好方法是把它放在一个有意义的语境中。但也不必要要学生什么都记住，那也是不实际的。据研究，在实际交际中，人们所接收的信息只有20%～30%能保持在大脑中。

三、口语训练

直接法与听说法的倡导者都很注意口语训练。听说法的倡导者认为，语言就是言语，就是人们所说的话，不是文字。所以他们把口语训练放在第一位。他们训练口语的基本原则是培养技能，养成习惯。

训练的基本方法是形式操练。20 世纪 70 年代，功能法产生之后，交际既是语言教学的手段，又是教学的目的。人们重视语言的实际运用，特别是口头交际。我们在口语教学中，正在探索如何将结构与功能结合起来，如何有效地完成知识→技能→交际能力的转化。本书多处论述了功能教学的基本原则和方法，这里不再重复，只举一些具体的例子，说明近年来口语教学的发展情况。

会话是口头交际的基本形式，它有以下特点：1. 体现多种交际功能；2. 包含为功能服务的语言项目，主要是语法与词汇项目；3. 有一定的情境，反映特定的社会文化背景；4. 至少有双方参与，能够激发人们的参与意识，提供练习的机会。

因此，许多口语教材都以会话为基本形式。当然，会话教材有各式各样的，比较理想的是接近口语实际的教材。不真实的会话教材不能体现上述特点，影响有效的口语训练。

如何进行口语训练？方法多种多样，几乎每一个有经验的老师都有一套方法。但从近年来的发展趋势看，口语教学的基本过程无非是理解、练习、运用。口语教学的目标趋向一致，但所使用的具体方法、技巧很不一样。在北美，汉姆莱的口语训练法很有代表性。

汉姆莱采用以下步骤进行对话教学：

1. 教学生说词、短语或句子，直到学生的语音、语调合乎要求。

2. 教所说语句的意思，以此作为对学生的奖赏。

3. 学生借助文字材料和录音，自己学习整篇对话。

汉姆莱先教学生说，然后把教意思作为对学生的奖赏。他这样做的理由是：他认为，如果先把通篇意思告诉学生，学生就会只注意意思，不注意词语，也就是说，只注意内容，不注意语言形式，这对语言学习不利；如果不告诉学生对话的意思，只进行说的练习，时间一长，学生就会感到枯燥无味。因此，他采取了上面的做法。

汉姆莱在第一个步骤里，训练学生说的主要技巧是模仿。他把较长的句子分成几个语义段，每个语义段一般不超过 6 个音节。使用正



常语速或较慢的正常语速,句与句之间的停顿可以长一些。这样做的目的是为了使学生养成用正常语速谈话的好习惯。难句子用扩展的方法练习。扩展分为以下几种:

(1)回向扩展(backward buildup):即由后向前扩展。例如:"我们进城看电影"可以这样练习:

电影

看电影

进城看电影

我们进城看电影

汉姆莱认为,这样做的好处是:后边练习得多,所以学生记得牢;前边是刚练习过的,所以也不容易忘记。用正常的语序练习,后边的练习得少,容易忘记。

(2)外向扩展(outward buildup):即由困难处向两边扩展。遇到困难点可以采用这种办法。

(3)前向扩展(forward buildup):即由前向后扩展。音节较少的语句(如 2~3 个音节)可以采用这个办法。

模仿的方式主要是:教师说,学生单个重复;全班合唱。合唱有利有弊:面皮薄的学生可以大胆说,但合唱对一些已经学会了的学生来说,则是多余的。

汉姆莱在第二个步骤里,通过翻译或猜测的办法让学生理解意思。

他在第三个步骤里,提醒学生在学习会话时,注意充分利用图片、音标和语调符号,不要受课文文字影响而使语音、语调回生。

会话复习课的主要方式是:全班分成两组或两人一组扮演角色;用第三人称复述课文;用学过的语法和词语进行模拟性交际活动。

为了使国内大家更具体地了解汉姆莱使用第一、二个步骤的详细教程,我把他举的一个例子抄录在下面。原例子是英语学生学习西班牙语、我把它改为汉语学生学习英语。对话中的符号是教师的手势:

△表示让某个学生说，☆表示学生的模仿已达到要求,□表示让全班齐说。尽管这个例子已够详细，但仍比实际教学要简单得多。在实际教学中，学生犯的错误要比例子里的多得多，整个进程也不会这么顺利。另外，例子里的练习方式也少一些。

汉姆莱的例子

教师：Repeat:Hi，John.△

学生$_1$：Hi， John.☆

教师：Hi， John.△

学生$_2$：H[i]，John.

教师：Not[i]，[ai].△

学生$_2$：[ai].☆

教师：H [ai].△

学生$_2$：H，[ai].☆

教师：Hi，John.△

学生$_2$：Hi，John.☆

教师：Hi， John.□

全班：Hi， John.☆

教师：约翰，你好！

教师：Are you going to...△

学生$_3$：Are you going to...☆

教师：Are you going to...□

全班：Are you going to...☆

教师：你去……吗？

教师：class△

学生$_4$：class☆

学生$_5$：class□



全班:class☆

教师:上课

教师:Are you going to class?△

学生$_6$:Are you going to class?☆

教师:Are you going to class?△

学生$_7$:Are you going to class?☆□

全班:Are you going to class?☆

教师:(面向全班):汉语怎么说?

学生$_4$:你去上课吗?☆

教师:English?△

学生$_8$:Are you going to class?☆

教师:Hi John,are you going to class?△

学生$_9$:Hi John,are you going to class?☆

教师:Hi John,are you going to class?□

全班:Hi John,are you going to class?☆

教师:Translate it into Chinese!△

学生$_{10}$:约翰,你好!你去上课吗?☆

教师(向学生$_2$):Translate it into English!△

学生$_2$: Hi John,are you going to class?☆

教师:Everybody!□

全班:Hi John,are you going to class? ☆

教师:mathematics(回向扩展)△

学生$_6$:ma[s]ematics

教师:Not ma[s]e- ,ma[θ]e-△

学生$_6$:ma[θ]e-☆

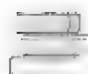
教师:mathematics△

学生$_6$:mathematics☆
教师:mathematics△
学生$_4$:mathematics☆□
全班:mathematics☆
教师:Chinese?△
学生$_3$:教学☆

教师:mathematics class△
学生$_7$:mathematics class☆
教师:Repeat:mathematics class.□
全班:mathematics class☆
教师:Chinese?△
学生$_8$:数学课☆

教师:Hi John, are you going to class? Translate!△
学生$_2$:约翰,你好! 你去上课吗? ☆
教师:Reply:Yes,to mathematics class.△
学生$_5$:Yes,to mathematics class.☆
教师:Yes,to mathematics class.△(检查学生$_6$)
学生$_6$:Yes,to mathematics class.☆
教师:是的,去上数学课。

教师:And you?△
学生$_1$:And you?☆
教师:And you?□
全班:And you?☆
教师:你呢?



教师:Translate:Hi John,are you going to class?△

学生$_7$:约翰,你好!你去上课吗?☆

教师:Translate:Yes,to mathematics,class,and you?△

学生$_2$:是的,去上数学课,你呢? ☆

教师:Repeat:exam.(预料 exam 困难,外向扩展)△

学生$_9$:e[ɣz]am

教师:Not e[ɣz]a-,e[ɣz]a-.△

学生$_9$:e[ɣz]a-☆

教师:e[ɣz]am△

学生$_9$:e[ɣz]am

教师:Translate.△

学生$_5$:考试☆

教师:English?△

学生$_5$:exam☆

教师:Repeat:English.□

全班:English☆

教师:an English exam□

全班:an English exam☆

教师:Translate.△

学生$_1$:英语考试☆

教师:English?△

学生$_6$:an English exam☆

教师:I'm going△

学生$_3$:I'm going☆

教师:I'm going to an English exam.△

学生$_5$: I'm going to an English exam.☆□

全班: I'm going to an English exam.☆

教师: Translate.△

学生$_8$: 我去考英语。☆

教师: to see △

学生$_7$: to see ☆□

全班: to see ☆

教师: We'll see △

学生$_2$: We'll see ☆□

全班: We'll see ☆

教师: 我们将见

教师: We'll see each other .△

学生$_5$: We'll see each o[z]er.

教师: Not o[z]er,o[ð]er .△

学生$_5$: O[ð]er☆

教师: We'll see each other .△

学生$_8$: We'll see each other.☆□

全班: We'll see each other.☆

教师: 再见。

教师: OK，we'll see each other.（学生已学过 OK）□

全班: OK，we'll see each other.☆

教师: Chinese?△

学生$_3$: 好，再见。☆

教师: English?△

学生$_9$: OK,we'll see each other.☆



教师:Repeat:good luck.△

学生$_{4}$:[ɣ]ood luck

教师:Not [ɡ]ood luck,[ɣ]ood luck.△

学生$_{4}$:[ɣ]ood luck☆▱

全班:good luck ☆

教师:Chinese?△

学生$_{6}$:祝你运气好。☆

教师:English?△

学生$_{5}$:good luck

教师:OK, we'll see each other. Good luck.△

学生$_{3}$:OK, we'll see each other. Good luck.☆△

学生$_{9}$:OK, we'll see each other. Good luck.☆□

全班:OK, we'll see each other. Good luck.

教师:Translate.△

学生$_{10}$:好,再见。祝你运气好。☆

至此,全部对话教完。对话全文如下:

Carlos: Hi John, are you going to class?

John: Yes, to mathematics class, and you?

Carlos:I'm going to an English exam.

John:OK, we'll see each other. Good luck.

最后,我想在这里简单介绍一下利用视听材料(如电影、录像)进行口语训练的方法、步骤。1984~1986年在美国,我跟美国教授吴伟克(Galal Walker)先生共同设计了一门课,叫做录像课(video text),通过录像训练学生的口语,对象是二年级以上的美国学生(已学习200

学时以上的汉语课)。对二年级学生的要求是:能够重复录像里的主要对话,并能按角色表演。对三年级学生(已学习400学时以上的汉语)的要求是:用第三人称复述录像的主要情节(包括对话内容和动作、景物的描述)。现在以三年级的录像课为例,说明一下上课的步骤和方法:

1.展示:放一段录像(4分钟左右),学生边听边看,以求了解该段的梗概。

2.示范复述:教师一边放该段录像,一边用第三人称复述,以给学生一个复述的示范。

3.学生问教师问题:第三次放该段录像,学生边看边提问题,教师解答。鼓励学生发现问题,并启发学生解决这些问题。

4.教师问学生问题:第四次放录像,教师边放边提问题,让学生回答。重点问题是有关社会文化背景知识、关键情节、词语和语法结构等方面的问题,目的是使学生理解该段的大意。为了训练学生的口语熟巧,还可以问一些密集性问题(intensive questions),让学生作出快速反应。

5.学生问学生问题:学生轮流上讲台,一边控制录像机,一边问其他学生问题,让他们回答。每个学生的机会均等,问问题的数目和时间大体上相同。这一步骤的目的在于使学生熟练掌握所学内容。

6.课后听录音,看录像脚本:第一堂课结束前,把教师复述的录音带发给学生,布置学生看录像脚本中指定的章节,借以巩固课上所学的内容,准备下一课复述。

7.学生复述:学生轮流上讲台,边放录像边复述,每人4分钟,到时间就换人。4分钟之内,每人说的长短很不一样,好的能说40~50句,差的只能说10多句。对学生的复述要求要严格,只能转述,不能直接重复对话。在某一个学生复述期间,要引导全班学生注意听,听后要做补充或修正。



实际测验结果表明，这种训练方法很有效。我在美国俄亥俄州立大学和印第安纳大学都使用过这种方法，很受学生欢迎。上过录像课的学生，都在教学评估中把它列为推荐课程。

上面举的两个例子，并不是完美无缺的标准化、规范化模式。我介绍的目的在于引起大家的思考，在正确的理论指导下，把集体的智慧和经验熔为一炉，建立口语训练的标准化、规范化基本模式。其他课程也都应该这样。只有这样，教学才有章可循，教学评估才有客观依据，教学质量才有保证，教师训练才有一个较为科学的依据（看标准化课程录像比听课更有效）。这是目前的当务之急。

思考题

1. 第二语言教学的基本原则有哪些？语言教学与语言学教学的根本区别在哪里？

2.听与说有什么区别与联系？简述听力训练的标准和方法。

3. 口语训练的基本方式和步骤有哪些？具体分析一下汉默莱口语课的指导原则和优缺点。

4. 你对本章的录像课（video text）如何看？有什么修改和补充意见？

5. 国内近几年来开设了口语视听说课，你认为应该如何处理视、听、说这三者的关系？

第十三章　课堂教学（二）

四、阅读理解

在学习、工作和日常生活中，人们无时无刻不在从事大量的阅读活动。阅读活动范围广泛，包罗万象，凡有文字之处，就离不开阅读。在现代生活中，阅读更成为人们寻求知识、获取信息的重要途径。阅读技能的高低可以直接反映出一个人对某种语言掌握的程度。因此，在第二语言教学中，阅读教学占有相当重要的地位。

在听说法盛行的时代，阅读技能仅被看作是词汇、结构操练的副产品。在语言能力分为听、说、读、写四种技能之后，听与读又被视为被动技能，而说与写才是主动技能。这种人为的价值分类似乎已成了定论，没有人敢怀疑"主动技能超越被动技能"说法的"优越性"。这种定论造成的恶果是：多数学生经过两年的语言学习之后，不能独立地运用自己的阅读技巧进行快速而准备的阅读。

阅读理论是教学理论的一部分。近年来，人们对阅读理论的研究有了较明显的进展。研究人员正在寻求办法解决这样一些问题：听力理解在何种程度上可以作为阅读理解的基础？阅读是否可以教？阅读理解和听力理解如果不是同时发生的，那么阅读是应该以某种类似教听力课的方式来教呢，还是应该以完全独立的方式来教？对于这些问题，目前虽然还没有明确的答案，但是一些实验和研究成果使我们



加深了对阅读和阅读教学的认识。

1. 什么是阅读?阅读是大脑多种部位的综合活动, 是一个不断假设、证实、想像、推理的积极、能动的认知过程;阅读是视觉信息和非视觉信息相互作用的活动,也就是文字信息跟读者的知识水平、文化背景及个人经验相互作用的活动;阅读是文字解码、跟语音无关的活动;阅读是解码与编码的综合性活动,是积极思考的活动,是读者跟作者进行交际的过程。

2.为什么阅读？人们阅读的主要目的有两种:一是为了消遣、鉴赏,如阅读文学作品;二是为了获取信息,如知识、新闻、资料等。

3.读什么？人们在日常生活中遇到的主要阅读材料有:

(1)小说、故事、剧本、散文、诗歌;(2)报纸和杂志,其中包括通栏标题、文章、社论、新闻、天气预报、广播、电视以及影剧院的节目表;(3)日常信件、电报、通知、文件;(4)专业文章、报告、评论、商业函件、摘要、账目;(5)手册、课本、指南、试题;(6)食谱、菜单、价目表、票证、游戏规则、说明书;(7)指令、通知、法规、招贴、标志、表格;(8)广告、目录、词典、电话簿;(9)统计图表、生产流程图、时间表、地图;(10)连环画、插图说明;

……

4.怎么读？格瑞莱特(Francoise Grellet)在其《发展阅读技巧》一书中,提出四种主要的阅读方法:(1)略读(skimming):快速阅读,了解文章的宗旨,或掌握文章的大意。这种训练方法培养学生整体理解的能力。(2)跳读(scanning):或称掠读,就是快速查找所需要的信息,如时间、地点、数字等。这种阅读方法对研究工作很重要。(3)泛读(extensive reading):或称粗读。这是一种个人消遣性阅读,适用于较长的文章。阅读过程轻松、流畅,其理解是综合性的。(4)精读(intensive reading):或称细读。这是一种精确理解细节的阅读方法,适用于阅读较短的文章,以求获取特定的信息。

另外,还有人提出评读的方法(critical reading),也就是评论性的

阅读。通过这种阅读发现作者的写作目的和对象。

以上几种阅读方法并不是互相排斥的。例如,在读一篇文章时,首先大致浏览一下,看看主要是写什么的,然后决定要不要细读,或查找某些有用的资料。

在一些大的阅读方法之下,还有许多微技巧。孟毕(John Munby)在《交际大纲设计》中列举了以下微技巧:(1)辩认一种语言的笔迹;(2)推断不熟悉的词汇项目的意义和用法;(3)理解被清楚说明的信息;(4)理解未被清楚说明的信息;(5)理解概念的含义;(6)理解句子和话语的社会功能;(7)理解句子内部的关系;(8)通过关联词等连接手段来理解一篇文章各部分之间的关系;(9)通过语法关系来理解:(8)中的关系;(10)用文章之外的东西解释文章;(11)辨认文章中所指称的东西;(12)识别一篇论文中的主要论点或重要信息;(13)区分主要论点和作为论据的细节;(14)提取突出的论点并进行概括;(15)选择、摘抄有关论点;(16)找出基本的连接技巧;(17)概括大意;(18)查找所需信息;(19)用图表表示文章的信息。

第二语言阅读跟第一语言阅读的性质、目的、内容、技巧等是相同的,只是阅读的起点、克服困难的程度等有所不同。第二语言阅读教学就是根据不同的阅读目的,选择不同的阅读材料,采用不同的阅读方法,训练学生的阅读技巧,提高阅读能力(包括理解能力和速度),使学生高效率地从阅读材料中获取所需要的信息。

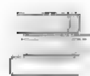
第二语言阅读首先需要有效的阅读材料。根据近年来阅读理论研究成果,设计有效的阅读教材一般使用下列方式:

1.选择未经删简的材料。不少学者认为,简化材料不宜训练学生的阅读技能。

2.使阅读材料适合阅读任务的要求。

3.根据材料本身的复杂性,学生的兴趣、背景与知识,文体来估量难度。

4.提供各种阅读任务的练习,如略读、跳读等。



5.提供推理性思维的练习时应考虑:(1)材料内在赘言;(2)材料结构框架;(3)学生的背景知识;(4)学生已知的文体。

只要把阅读难度跟学生的能力一致起来,在开学后的第三或第四周就可以使用真实地道的材料进行略读、跳读和一定的细读训练。

在课堂阅读教学中,要特别注意以下几点:

1.养成良好的阅读习惯:克服诵读的毛病,养成默读的习惯,也就是要纠正阅读时发声或虽不发声,但喉部却做出发声动作的毛病,培养学生看到文字直接想到意思的好习惯。

2.阅读理解过程从整体到个别,把握全局,了解梗概。训练学生扩大视距,防止逐字死抠。

3.引导学生不断地猜测、预料、检验,自己发现问题,解决问题,独立地进行阅读。

4.引导学生把注意力集中在内容上,语言形式服务于材料内容。在理解的基础上提高速度。语言形式要抓影响全局理解的关键语法点。

课堂阅读教学毕竟是有限的,所以最重要的是帮助学生养成阅读习惯,利用课外时间进行大量的阅读。

汉语教学也是一种第二语言教学,因而上述第二语言阅读理论与方法也适用于汉语教学。

我们过去的汉语教学比较注意听说,忽视阅读。在阅读教学中,又只注意精读,不大注意泛读,因而学生的阅读量很小,阅读能力有限,不能满足学习专业课的需要。

我们传统的汉语"精读课"是一个听、说、读、写全面训练的综合性课型,跟国外所说的"精读"不是一回事儿。这几年有所改变,阅读成为独立的课型,精读是阅读中的一种形式。

我们外语教学中的精读课也存在不少问题,在国内引起许多争论。它实际上不是阅读教学,而是语法和词汇的教学,这种精读课是在老师的指导下,逐字逐句地解释,逐字逐句地阅读。重点是文章中

的词汇和语法。这种精读课有以下缺点:

1.老师像幼儿园阿姨一样包办代替,惟恐学生不理解,逐字逐句解释,忽视了学生之间的差异,忽视了他们的主观能动性。

2.鼓励学生慢读,死抠字眼,读了后边忘了前边,妨碍整体理解。

3.用同一种方式从头到尾阅读,否认了不同类型的阅读方式。

4.使学生养成依赖词典、依赖教师的坏习惯。

这种教学的后果是:学生的阅读量很小,阅读能力差,阅读速度慢。

汉语教学也存在类似的缺点,需要继续改进。

汉语书面语的表示符号是汉字,它是以象形文字为基础发展起来的表意文字,可以不经过明显的声音转换而直接在脑子里唤起意义;汉字是一种语素文字,可以通过汉字的语素义推测词的意思;汉字用不同形状的字表示大量的同音不同义的语素;汉字是一种方块状的图形文字,它的书写长度和印刷长度都比拼音文字短。据一些心理学家研究,语言和拼音文字都由人的左脑半球支配,而表意文字却既以语音编码方式被输入左脑半球,又以图形编码方式被输入右脑半球,这就比单用脑的一侧优越些。这些特点都有利于快速阅读的训练。20世纪70年代,一些海外学者曾做过中文与英文、德文的默读速度对比实验,结果发现,中文速度快于英文、德文。据研究,汉语书面语朗读每分钟平均是150~200字,而默读每分钟可达400~600字。在北京语言学院学习了一年基础汉语的外国学生默读速度一般可达150~200字/分。这样看来,快速阅读训练还是很有潜力的。

五、写的训练

第二语言教学中的写的技能包括书写文字和写作两种技能。现在世界上有三种文字系统:一种是音素字母系统(alphabetic system),它以音素(元音、辅音)为单位,如罗马字、希腊字母、古代斯拉夫字母



(Cyrillic Alphabet)等；一种是音节字母系统(syllabic system),它以音节为单位,如日语平假名(Japanese hiragana syllabary)和片假名(katakana syllabary)、朝语字母等；还有一种是语素符号系统 (logographic system),它以语素或词为单位,如汉字。对第二语言的学生来说,首先要掌握这种语言的文字书写系统,然后进行写作。所谓写作,只是写一般的、简单的、常用的文字材料,不是搞文学创作,特别是在初级和中级阶段。

第一语言的写作训练跟第二语言的写作训练大不相同。第一语言的学生已经熟练地掌握了这种语言,能够流利地说,这就为写的训练奠定了坚实的基础,而第二语言的学生一般同时(或在同一时期)进行这种语言的听、说、读、写训练,说的技能有限,所以写的基础薄弱。因此,对第二语言的学生的写的要求要实事求是,从他们的实际出发,循序渐进,不能操之过急。要严格区分两种不同类型的写的训练。

前面已经说过,写的训练包括书写和写作两个方面,以下就分别讨论这两个方面。汉字教学是第二语言教学中的一个难题,国内外有关人士都很关心,所以我们重点讨论一下这个问题。

汉字难不难？许多中国人觉得它难。想一想历代笑话里有多少是关于秀才读错字、写错字的,就可想而知;外国人觉得它更难。丹麦童话作家安徒生并没有来过中国,但他在他的童话集里提到“天书是用世界上最难的汉字写成的”之类的说法,这也足以反映一些外国人对奥妙的汉字的恐惧心理。有此国家的汉语教学,不重视汉字教学,甚至干脆放弃汉字,拼音到底。这里固然原因很多,但认为汉字难、用处不大的看法起很大作用。法、德、荷、波、匈、葡、日等语言中都有一个类似的成语:“这是汉文”,意思是“这很难懂”,或“不可理解”。造成这种印象的原因恐怕主要在汉字。

其实,汉字有难的一面,也有容易的一面。汉字难,难在哪里？归纳起来,主要是形体复杂,字数多,难认、难写、难记。一个汉字常常十几画、最多的有三十多画。汉字到底有多少？没有一个人能回答出

来。据文献记载，汉初3 300字，后汉《说文解字》收字9 353个，魏11 520字，晋12 842字，后魏18 150字,梁22 726字，唐26 194字，宋31 319字，明《字汇》收字33 179个，清《康熙字典》收字47 021个，《中华大字典》收字48 000多个，最近出版的《汉语大字典》收字56 000多个。实际上，汉字数目比这个还要多。这样看来，汉字的确难。但是，我国的文字学很发达,古代文字学（又称“小学”)对汉字构字规律作了较深入的探索,理出了一个较为完整的构字规律系统，这集中体现在“六书”说里。这就说明，汉字虽然形体复杂，但是是有规律可循的。现代文字学对汉字的研究又有了新的发展。字频统计和词频统计、查字法的标准化、汉字编码、汉字表音功能、汉字字形分解统计、构词功能等的研究都有了新的进展。这些研究都有利于汉字教学。1949年以后，汉字经过几次简化，笔画减少了不少。据统计，《汉字简化方案》第一表、第二表共收简化字515个（相对应的繁体字544个），笔画由原来的8 745画减至4 206画，平均每个字由16.8画减至8.16画。字数多是事实，但是常用字并不多。据国家语委和国家教委1987年公布的《常用字表》测定，目前常用汉字仅2 500个，它对各种现代出版物的覆盖率达97.97%；次常用字1 000个，覆盖率为1.51%；常用字与次常用字合计为3 500个，覆盖率达99.48%。据安子介先生统计，常用字中按频率高低排列次序，最先的240个字，其覆盖率可达58%。这就是说，汉字虽难，但难度大大降低了。

汉字容易的一面不能忽视。前面在讨论阅读时已经谈到了一些，这里再作点补充。汉字集形、音、义于一体，表意功能强，易于同时调动大脑两个半球的逻辑思维和形象思维活动；汉字作为汉语的记录符号，分词字和词素字（语素字）。我国著名文字学家周有光先生发现：“在发展迅速的现代汉语词汇中，单音节词（词字）的数量是基本稳定的（大约二千多个），而多音节词的数量是无限制地不断增加的（至少十二万以上）。”著名语言学家李荣先生也指出：汉字的构词能力特别强。只要抓住了这个根本特点，把注意力集中在“字”(morpheme)上，



而不是“词”(word)上，就不难理解大量新出现的词(如“存休”、“轮休、“倒休”、“半休”、“全休”、“离休”、“退休”、“补休”、“停休”等)了。这是汉字最显著的特点，也是最大的优点。所以，学习汉语，抓住了这个纲，也就纲举目张了。虽有识“多字”之难，却无记“多词”之苦。

从以上讨论我们是不是可以得出这样的初步结论：汉字并不像人们想像的那么神秘，那么难学，惧怕心理是不必要的。事实上，不少外国学生爱上了汉字，爱上了汉字书法艺术，练得一笔好字。

汉字教学如何进行，国内外应用语言学家和教学法专家都作了许多有益的探索。

美国在听说法盛行的年代，汉语教学采用先“语”后“文”的做法，就是先用汉语拼音(或耶鲁拼音)教口语，过了很长一段时间(有的甚至一个学期)之后再教汉字。这种先“语”后“文”实际上是“语”跟“文”分家。赵元任先生后来回忆说，“语”跟“文”脱节了，有点儿后悔。

李培元先生等较详细地回顾了国内汉语教学在处理“语”跟“文”关系方面的尝试：

1.先语后文。1950年的做法是：在两个月之内通过威妥码式音标学习了几百个生词，才学习汉字。1951年的做法是：先通过音标学习七八百个单词和语法，然后停课十天，集中突击学过的单词中所包含的汉字。

这样做的主要缺点是：学生开始学习音标课文，觉得比较单调，后期学习汉字，难点过于集中，所以汉字掌握得较差。

2.语文并进。听、说、读、写同时训练，一方面进行听、说训练，一方面同时要求学生认、写汉字。

这样做的好处是：汉字难点分散，四种技能互相促进。缺点是：汉字的出现从属于课文、单词，汉字不能按先易后难的顺序出现。

3.拼音、汉字交叉出现。1975年试验过教材用拼音加汉字，使拼音与汉字交叉出现的办法。即课文中只出现计划教的和已教的汉字，其余的用拼音。

这种做法的好处是：有控制、有计划地出现汉字，问题是：有些组字能力很强的独体字（如“尔”、“贝”）不常用，不容易先出现，而一些常用的合体字（如由“弓”、“长”组成的“张”）也不容易先出现。

4.听说与读写分别设课。1975 年还进行过听说与读写分别设课试验。做法是：语音阶段（两周）只出现拼音、不出现汉字，通过拼音进行听说训练。语音阶段结束后，增加读写课，听说课和读写课的比例是 3∶1。听说课教材开始以拼音为主，同时出现读写课上学过的汉字，没有学过的以拼音代替。读写课初期的重点是汉字，所使用的单词和句型都是听说课上学过的，但内容不一定跟听说课完全一致。

这样做的好处是：加强听说训练，有计划地出现汉字。需要进一步解决的问题是如何将两种课型协调一致起来。

据我所知：这个试验已收到了初步成效，可惜没有试验到底，新出现的问题没来得及解决。

除了李先生等提到的四种尝试外，近年来又正在进行新的尝试。

5.读写、说话与听力分别设课，以读写打头。这个新试验是在上述种种试验的基础上提出来的，它的基本思想是：考虑到成年人学习第二语言的特点和汉语自身的特点，充分利用学生的视觉能力，首先学习认读、书写汉字，促进理解与记忆，为听说训练扫清障碍。我想，只要做到教学法跟课型的目的要求一致，注意积累可靠的数据，认认真真地把试验进行到底，不管这个假定被证明到什么程度，也不管最后会得出怎样的科学结论，对汉语教学（包括汉字教学）都具有重大的理论意义和现实意义。

上述试验各有优、缺点，还需要进一步试验和探索。

根据历年来多数教师的教学经验，汉字教学尽可能按先易后难的顺序进行。王学作先生在他的《谈谈汉字教学》、《再谈汉字教学》中，特别强调了这种按规律教汉字的思想。汉字教学的一般顺序是：

1.教基本笔画和笔顺。汉字的基本笔画是有限的，唐朝有“永”字八法的说法。1980 年出版的《基础汉语课本》介绍了丶（点）、一（横）、



丨(竖)、亅(竖钩)、㇀(挑)、丿(撇)、㇏(捺)、乛(横钩)、㇂(斜钩)、𠃍(横折)、㇄(竖折)等11个笔画。这些笔画的书写顺序是:先横后竖,先撇后捺,从上到下,从左到右,从外到内,先入后关,先中间后两边。除了掌握笔顺外,还要学会辨认和书写笔形。

2.教独体字。先教简单的独体字,后教较复杂的独体字。有些独体字是象形字,要利用这种象形字,使学生"因形见义",以便于记忆。如:⊙→日,☽→月。

3. 分析合体字。汉字中绝大部分是合体字,其中有会意字,如:木+木→林,日+月→明;还有占绝大多数的形声字,如:氵(水)+青→清。分析这样的合体字,可以化繁为简,化弊为利,便于理解与记忆。不过,由于汉字形体的演变以及古音、今音的不同,有些形声字变得既不表形也不谐声了。据周有光先生研究,现代汉字声旁的有效表音率是30%。

4. 把构字法和构词法结合起来。汉字既是一个音节单位,又是一个意义单位。不少汉字是单音节词,如"车"、"笔"等。这些单音节词又可以组成大量多音节词,如"火车"、"汽车"、"电车"、"毛笔"、"铅笔"、"钢笔"、等。这些多音节词仍然保留着"车"、"笔"、的基本意义。如果在汉字教学中,正确处理字与词的关系,把构字法与构词法结合起来,就会收到事半功倍的效果。掌握了这个关键,就容易扩大词汇量。

另外,在汉字教学中,采用传统的临摹(临写、描红)以及抄写、听写等方法,都很有效。配合基础汉语教材的汉字练习本、汉字卡片等都很受学生欢迎。

至于如何处理简化字与繁体字的关系,要根据实际情况,在国内,学生都要学习简化字。到了高年级,学习古汉语的学生自然还要学习繁体字。有些国家(如美国)要求学生会认读两种字体,会写其中的一种即可。

总的说来,汉字是世界汉语教学中的一个棘手问题。我们已经作

了很大努力，也取得了初步成绩。但是，我们的汉字教学还基本上属于传统的中国语文教学，对外国人学习汉字的特殊困难（不同于中国人的困难）考虑得还不够，所以特殊方法也少一些。我们还应该进一步探索新路子，冲破传统的束缚。我记得，20 世纪 70 年代初，林语堂先生在谈到《当代汉英词典》时，明确地对外国记者说：汉字也是由字母组成的。（他的原话是：Chinese has a grammar and an alphabet too.）他根据汉字的形体结构，分析出了 33 个字母。林先生的看法很有新意，很能启发我们的思路。近年来，国内学者殷焕先、史有为、陈明远、施光亨等先生提倡汉字字素教学，并对汉字字素做了统计分析。所谓字素，就是组成汉字的基本部件，也就是结构元。它跟基本笔画和偏旁部首不完全相同。据学者们的统计，汉字的字素有 600 多个。字素的功能粗略地说是表音、表义，指别三种。从目前统计的数字来看，字素虽然比一般拼音文字字母多 10~20 倍，但对传统的汉字教学来说，无疑是一种改革。另外，近年来，有些学者在对外汉语教学中，倡导一种汉字结构教学法。所谓结构法，就是从整体结构上掌握汉字。据学者们统计，汉字分为独体字和合体字两大类,其中合体字占 95%以上，独体字占不到 5%。合体字的结构可以粗分为左右结构、上下结构和内外结构三类，其前两种结构是主要结构形式。陈阿宝先生又将汉字结构细分为 13 种，并建议在汉字教学中突出主要结构。总之，这些学者在汉字教学中不拘泥于传统的“六书”说（或称字源法），大胆探索，另辟蹊径。我个人想，今后的汉字教学也许应该是：着眼整体结构，结合字素，参考字源（“六书”说）。“六书”说是造字法，不是教学法，再说时过境迁，所以不能以它作为汉字教学的主要依据，更不能成为唯一依据，否则很容易牵强附会，闹出笑话。现在的问题是如何找出一个科学的统计、分析字素的标准，如何科学地分析汉字的结构。最后,我想说一点对汉字教学研究的认识。过去有一种说法，要中国人就不能要汉字。现在看来，中国人不能不要，汉字也会长期存在下去，这是由汉字的性质和特点决定的。汉字是一种方块图形的语素-音节文字，



它由数百个在表音、表义、指别三方面起着不同程度提示作用的部件按照上下、左右、内外方式分别组合而成，它具有很强的羡余性、综合性、孤离性等传达信息的特性。汉字与汉语互相匹配。另外，汉字还得到数千年的文化的支持，得到人们心理上的支持(民族与文化的象征、审美心理)，而且还得到神经心理学家的支持(复脑文字优于单脑文字)。因此，汉字教学研究不是临时的权宜之计，应该有个长远计划。在这一方面，国内的学者肩负更大的责任。我们应该有所作为，有所创造，为世界汉字教学作出更大的贡献，使汉语更快地走向全世界，使它真正成为世界性语言。

最后一个问题是第二语言中的写作教学。写作教学有两条基本原则：一是按部就班，二是有指导、有控制。从语言形式的角度看，写作一般按以下步骤进行：

1.练习写简单句。练习的方式可以是：教师给范句，让学生作替换、转换等练习。

2.练习写复句。复句分并列复句和偏正复句。一般说来，并列复句比偏正复句容易些，所以先练习写并列复句。练习的方式可以是：教师给简单句，让学生把简单句变成并列复句。通过练习使学生掌握复句的逻辑关系和重要的关联词语。

3.练习写段落。这种练习的目的在于训练学生写语段的能力，使他们在实践中懂得如何把一个个孤零零的句子连成一个语段。

4.有指导、有控制地让学生写整篇作文。先写简单的小作文。写的步骤是：(1)教师给一篇示范性的作文(发给学生或读给学生听)；(2)讨论、分析这篇作文的内容、结构和所使用的关键句式；(3)要求学生写一篇内容、结构类似的作文，用上作文中所用的关键句式；(4)学生在老师的指导下，集体讨论如何写，讨论得越详细越具体越好；(5)学生课下根据讨论的内容写作文；(6)在课堂上，每个学生念自己的作文，大家讨论，老师参加讨论；(7)学生课下根据大家讨论的意见修改自己的作文；(8)第二次在课堂上念讨论修改过的作文；(9)第二次在

课下修改自己的作文；(10)最后，把修改过两次的作文交给老师。

这种作文的主要特点是：(1)课上讨论，课下写；(2)学生自己修改。一个星期三节作文课足够用。

5.自由作文。学生到了高级阶段，有足够的写作训练后才能这样做。如果学生在写自由作文时，仍然错误较多，那就说明它还没有进入这一阶段。

从内容和体裁的角度看，作文一般按下列步骤进行(举例性的)：

1.写简单的便条。

2.填常用的表格。

3.写简单的通知。

4.写贺年卡、圣诞卡、明信片等。

5.写简单的私人信件(如给朋友的信)。

6.写申请书(如申请奖学金)。

7.写读书笔记。

8.记述个人的学习、生活、经历等。

我有一个总的想法，就是让学生写比较实用的应用文，宁可短些、简单些，但要好些。主要是叙述性和说明性的，还不是论述性的。我在美国曾教过三年级学生的汉语写作课。所谓三年级学生，就是学过400学时汉语课的学生。他们基本上没有严格的写作训练，写的技能比听、说、读要差得多。他们都是成年人，思维发达，可是汉语学得较少，形成了思维复杂而语言工具简单的尖锐矛盾。我要求他们按照上术方法进行作文训练，他们想不通，说我把他们当小孩子看待，不愿意写简单的东西。我说服他们，坚持按要求训练。最后效果不错，写一篇有一篇的收获，大多数同学经过八周集中训练(每周3学时)后，都能写简单的应用文了，考试成绩也很不错。我有一个同事，一开始就让学生写《中国人与美国人对狗的不同态度》、《评萧涧秋》之类的作文，学生倒很喜欢，各抒己见，可是他们的作文像失去了控制的火箭，不知去向。批改后的作文像血淋淋的战场。有一个学生的作文长达



几页,可是“满纸荒唐言”,老师看懂的句子不多。最后,老师把这个学生请到办公室来,让他用英语讲述了一遍,才弄懂了他的一片“苦心”。学生的作文老师看不懂,老师的批改学生也不理解,彼此不能沟通。这件事使我的同事叫苦不迭。

思考题

1.什么是阅读？阅读分哪些类型？

2.如何处理精读与泛读的关系？我们传统的“精读”课,有什么优点和弊病？

3.如何提高阅读能力？

4.分析几种汉字教学法的长处和短处,思考一下今后如何从根本上改进汉字教学。

5.本章提出的汉语写作要求是否太低？你认为怎样要求更合适？

参考文献

1.Hector Hammerly.Synthesis in SL Teaching.Chapters 16,19.Second Language Publications,1985.

2.G.Truett,Cates and Janet K.Swaffar. Reading a Second Language.Center for Applied Linguistics, 1979.

3.Jack Richards,John Platt, Heidi Weber. Longman Dictionary of Applied Linguistics,1985.

4.陈亚川.六书说、简体字与汉字教学.语言教学与研究,1982(1)

5.陈明远.现代汉字笔画的统计分析.中国语言学报,第1期

6.周有光.关于现代汉字学.第一届国际汉语教学讨论会论文选.北京:北京语言学院出版社,1986

7.张志公.谈汉字的语素.语言教学与研究,1981(4)

8.王学作.析字教学法.语言教学与研究,1980(4)

9.李培元,任远.汉字教学简述.第一届国际汉语教学讨论会论文选

10.陈阿宝.汉字现状与汉字教学.第一届国际汉语教学讨论会论文选

11.安子介.一个认识汉字的新方案.世界汉语教学,1988(3)

12.史有为.汉字的性质、特点与汉字教学.世界汉语教学,1987年创刊号

13.施光亨.对外汉字教学要从形体入手.世界汉语教学,1987 年预刊(2)

14.李荣先生的讲话.对外汉语教学,1984(1)

15.刘缙.谈汉字教学的“难”与“易”.中国对外汉语教学学会 1989 年学术讨论会(广州)论文

16.盛炎(成言).功能法的应用.中小学外语教学,1983(6)

17.常宝儒.汉语教学常用汉字的优选问题.第二届国际汉语教学讨论会论文选.北京语言出版社,1988

18.张静贤.现代汉字笔形论.第二届国际汉语教学讨论会论文选.北京语言出版社,1988

第十四章　语言三要素教学（一）

语言是一个符号系统，这个符号系统是由语音、语法和词汇三大要素构成的。在第二语言教学中，这三大要素一直是重点，即使在强调功能教学的今天，仍受到重视，因为它们是表达功能的手段，也就是进行交际和思维的最重要的手段。大家知道，交际能力由听、说、读、写等技能构成，而语音、语法、词汇又是听、说、读、写技能的不可缺少的构成要素。它们之间的关系是密切不可分的。以下分别讨论一下三大要素的教学。

一、语音教学

语音是语言的物质外壳，是语言的本质。人们通过语音把某种信息传递给对方，听者通过语音来辨认、理解对方的意思，语音是人们赖以实现“发送——传递——接收”信息这一交际过程的物质材料。没有语音，也就没有语言。

一种语言的语音是一个系统，不掌握这个系统，就无法掌握这种语言。在第二语言教学中，语音是关系全局的。语音不对，语法就不对，词汇就不对，因为语法和词汇都是通过语音表现出来的。一个音错了，影响一大片。赵元任先生在《语言问题》中曾举过一个很有意思的例子。他说：我国南方有些人分不清[l]和[r]，把英语句子“Rice grows near the river(稻子长在河边).”说成“Lice glows near the liver(虱子在肝



脏附近发光).”意思完全变了。我也看到了一个类似的笑话：有一个中国人到一家美国餐馆吃饭，他把chicken with rice(鸡肉和米饭)说成chicken with lice(鸡肉和虱子)，结果闹了笑话。我再举一个外国人学习汉语，因为声调错了而发生误解的例子：一个美国学生在台北的一个车站上，问一个老人：

“你愁不愁？”

“不愁。”老人回答，心里感到奇怪。

“你丑不丑？”

“……”老人很生气。心里想：我丑不丑跟你有什么关系？没有回答他。

“你臭不臭？”

“……”老人瞪了他一眼，心里想：我刚洗过澡，怎么会臭呢？这个老外神经一定有毛病。学生发现老人生气了，忙解释说：

“老伯伯，我问你，抽不抽烟？”

这时，老人才恍然大悟，化怒为笑。

我们先不管这个笑话的真实性如何，但是外国人因语音错误而造成误解的例子是屡见不鲜的。我亲耳听到美国女学生在课堂上向老师发问时说：“老师，请吻(问)……”。有一个罗马尼亚学生对教师说：“老师，你说得很怪(快)，我听不清楚。”有一个西方传教士在中国传教，他在大庭广众之中讲授教义时说：“我有个屁放(比方)……”结果把庄重严肃的气氛破坏了，听众脸上的表情不可言状。这些例子都说明语音的极端重要性。

上面的例子也从一个侧面说明了语音学习的困难。除了儿童在自然的语言环境中习得语言外，语音不教是不容易学会的。在第二语言教学中，语音部分最难。难的原因在于，成年学生已掌握了一种语言，如果不对他们进行严格的语音训练，他们很容易以第一语言的语音代替第二语言的语音。他们的发音器官的可塑性没有儿童好，学习新的语言有较大的困难。尽管有这样一些不利因素，但是他们还是可



以学好语音的。成年学生的发音器官的可塑性虽然减弱了,但仍有学好新语音的生理基础。另外,他们的认知能力优于儿童,在科学的语音学理论指导下,对语音进行分析、综合,通过大量自觉而有目的的练习,能够学会第二语言的标准语音。我国的对外汉语教学,一向重视语音教学,在教学中突出一个“严”字,培养出不少操一口标准普通话的外国留学生。

那么第二语言语音教学应该有一个什么样的标准呢? 20 世纪 70 年代,欧洲功能派提出了一个“有缺陷而有效的交际”(defective but effective communication)的口号,作为第二语言教学追求的目标(其中包括语音教学要求)。这里所说的“缺陷”其中也包括语音缺陷。他们认为,要求学生的语音完美是不现实的。他们所假定的教学对象大量的是业余学习者,这些学习者学习第二语言的目的是到国外旅游或从事什么工作,对第二语言要求不高。“有缺陷而有效的交际”的标准对这些人来说,也许是切合实际的。但对参加学校正规语言训练的学生来说,标准应该更高一些,“标准的发音,有效的交际”(good communication with good pronunciation)应该是我们追求的目标。我们要求学生在最初阶段很好地掌握第二语言的音位系统,会准确地发所有的音位以及重要的音位变体(或称同位音),不要打任何折扣,以百分之百为目标,因为一个音位错了,就会影响跟它有关系的所有的词和语法点。这不是局部问题,而是全局问题。例如:学英语的学生如果把齿间音[θ]和[ð]发错了,那么跟齿间音有关系的上千个词都会说错。音位是区别意义的,不能区分音位,就不能进行有效的交际。诚然,语音教学会因学生的不同要求而有所不同,学文科的学生跟学理工科的学生对语音的要求不完全一样,但总的说来,语音教学要高标准、严要求,这是有效交际所需要的。在正规的语言教学实践中,上述标准是完全可以达到的。例如:汉语的音质音位可以归为 27 个,其中辅音 22 个(b、p、m、f、z、c、s、d、t、n、l、zh、ch、sh、r、j、q、x、ɡ、k、h、nɡ),元音 5 个(ɑ、i、u、e、ɤ)作为非音质音位(超音段音位)的声调音位可归为 4 个

（阴平、阳平、上声、去声）。英语学生学习汉语，除了跟英语相同的音位可以不作为重点学习外，要重点掌握的音位数目有限，在开始阶段的较短时间内是可以达到标准的。

语言教师最关心的是如何教语音的问题。在讨论这个问题之前，我们先回顾一下第二语言教学史上所出现的几种主要的教学法是如何对待语音教学的。

1.传统法　传统法重视典籍的阅读，不重视语音教学，甚至歧视语音教学，把语音当做神话故事中的“灰姑娘”。

2.直接法　直接法中有各种支派，对语音重视的程度各异。但总的说来，直接法主张，不使用语音术语，不作解释，像小孩子一样模仿。直接法不注意语音教学的顺序。

3.语音学法　在人类语言学史上，语音学有悠久的历史，古代印度的语音学和中国的小学（形音义研究）、音韵学都很发达，但这些语音学都是研究特定语言（梵语、汉语）的语音的，研究人类语言的语音学只有100多年的历史。语音学从19世纪末期才开始应用到第二语言教学中来。这里所说的语音学法始于19世纪末期，到了20世纪30～40年代，语音学法进入了黄金时代。语音学法以口语为基础，重视语音教学的理论指导，积极使用国际音标（IPA）。那时候的语音学从生理学、物理学的角度系统地研究语言的语音，对音素分得很细。这在第二语言教学中应用起来就有些困难。例如：汉语普通话中有60多个音素，有些音素听起来没有多大区别，没有区别意义的作用。要不要分得这么细？另外，在语流中的音变是大量的，哪些音变要教？哪些音变没有必要教？这些问题在当时并没有很好地解决。

尽管语音学法有这样那样的问题，但语音学在第二语言教学中是非常有用的。语音学是语音教学的一种资源，一种背景，是语言教师必备的基础理论知识。

4.结构法　结构法中的语音教学法又分两种：一种是音位学法，另一种是音位学–音位变体学法。这两种方法都以口语为基础，重视



语音教学顺序，注意适当的指导和练习。

音位学法开始于1940年，而音位学-音位变体学法开始于1956年，后者是前者的补充。音位学从功能意义的角度把无数的语音归纳成一种语言的音位系统，具有有限性、民族性和系统性，这对第二语言教学来说，具有重大的意义。

5.生成法　生成法是以生成语音学为基础的，强调跟句法(syntax)相应的语音生成。从长远的观点看，生成语音学重视语音的生成模式，能启发人们的思路。因此，对生成语音学感兴趣的人很多，如斯高特（Scott，1966）、斯肯（Schane，1970）、瓦德赫（Wardhaugh,1970)和克莱德勒（Kreidler,1972)等生成语言学家都考虑到了生成语音学对第二语言教学的价值。不过，生成语音学复杂，抽象，与行为主义针锋相对，高度心灵主义化，像电脑一样，在第二语言教学中不容易应用，尤其是在初级阶段，也许在高级阶段可以适当用一些。

综上所述，我们可以清楚地看出，语音教学从不被重视到逐渐被重视，从经验型向科学型发展，语音学在其中起了举足轻重的作用，语音教学的理论基础是多种语音学，其中有音韵学、生理语音学（发音语音学）、声学语音学、听觉语音学、实验语音学、音位学、对比语音学、生成语音学等。我们在语音教学中至今仍受益于语音学。同时，我们也看到，多年来，第二语言语音教学的方式比较固定，没有质的变化，仅有点小改小革，这跟语音学的发展有关。

第二语言语音教学的方式，国内外比较一致，即在开始阶段开设小型语音课程（pronunciation minicourse),国内对外汉语教学称为语音阶段。小型语音课程的时间各不相同，短的15~20课时，长的两三周。利用这样一段较短的时间进行集中的语音训练,然后有计划、有重点地把语音教学贯穿在整个语言课程之中。语音的掌握有一个反复的过程，不能虎头蛇尾，更不能一劳永逸。学生的语音是会“回生”的，这一点必须引起我们足够的重视。

根据多年的教学实践经验，第二语言语音教学一般遵循下列原

则：

1. 单音教学与语流教学相结合。由于第二语言学习者大都是成年人，他们都具有较强的分析能力，所以在语音教学中，把音节分解为音素，对他们进行单音训练，这是一种有效的科学方法。我们学习外语，都会遇到这种情况：当对方跟你说一个单词时，你听不清楚；但当对方重复一个个音素，然后再把它们拼合在一起时，你就明白了。但是语音教学又不能止于单音训练，因为人们在进行交际时，要发出一连串的单音，形成语流。在语流中，会发生同化、异化、弱化、脱落、增音等各种音变。最好的方法是把二者结合起来，这样的语音教学既具有科学性，又具有真实性。在对外汉语教学中，常有单音教学与语流教学之争。实际上，二者有共同性：单音教学的程序是：单音→语流；语流教学的程序是：语流→单音→语流。

2.进行对比分析，突出重点，难点。在对比分析理论的指导下，将目的语跟学生的母语进行对比，找出学生的语音难点，难点实际上就是语音教学的重点。一般说来，最困难的是两种语音体系中的近似音，其次是目的语中有而母语中没有的音。例如：汉语中的卷舌音 zh、ch、sh、r 是一组特殊的难音，英语学生常常把它们误认为英语中的一组舌面音[tʃ]、[ʃ]等。同样，中国学生学习英语时，也常常出现以此代彼的情况。又例如：对非声调语言的学生来说，汉语的声调是一套全新的东西。他们不太了解，声调是汉语的重要特征之一，有区别意义的作用，传递的信息量很大，是汉语音节中不可缺少的组成部分，所以在学习中，常常忽视声调的学习，把声调学习看成额外负担。背单词，不记声调；念句子，只有语调，洋味十足。

用对比分析的方法来预示学生的语音难点自然是一个好方法，但在实际使用中，并没有那么简单，我们的对外汉语教学实际上是一种“为外国人的汉语(Chinese for foreigners)”，而不是“作为外语的汉语(Chinese as a foreign language)”。“为外国人的汉语”是在国内开设的汉语课程，学生来自不同国家，语言背境复杂，而“作为外语的汉语”



是在国外开设的汉语课程,学生语言背景单一。因此,在国内预先进行对比分析有困难,只能在教学实践中逐步发现学生的语音问题。有些教师使用的对比分析实际上是一种诊断性的,而不是预示性的。

3.循序渐进。一般印欧语言的语音教学顺序是:单音 ⟶ 词 ⟶ 短语 ⟶ 短句 ⟶ 长句 ⟶ 微型对话。对外汉语的语音教学顺序一般是:声 ⟶ 韵 ⟶ 音节 ⟶ 句子。外国学生学习汉语声调常出现这样的问题:第一声起调不够;第四声降不下来;第二声升不上去;第三声下降不够,曲折度小。半三声出现的频率很高,而学生学起来最难,常把它发成个降调。针对这种情况,声调教学的顺序一般是:第一声 ⟶ 第四声 ⟶ 第三声 ⟶ 第二声。为了克服半三声教学的困难,许多学者作了不懈的努力。国外有的学者根据自己的教学经验,把半三声看成是一个低平 调,国内钟梫、胡炳忠等先生把半三声的调值由[2 1]或[2 11]改定为[1 1],对学生掌握半三声很有实际意义。从实验语音学的角度来看,半三声的调值是不是[1 1],也许还可以研究。但从实用语音学的角度来看,它大体上正确,而且最重要的是有实效。实际上,汉语普通话的调值是很宽的,不像音乐乐谱那么严格,只要把调类分清楚,使它们不发生混淆,调值大体上正确也就可以了。另外,赵金铭同志根据发音语音学原理,提出用控制声带的方法进行声调训练,他安排的声调训练顺序是:第一声(高平) ⟶ 半三声(低平) ⟶ 第四声(全降) ⟶ 第二声(高升) ⟶ 第三声(低降升)。这种安排顺序很有道理,可以在教学中试验、推广。

4.理解与发音相结合。这里的“理解”是指在语音学理论指导下对第二语言语音系统、分布、发音部位和方法的理解。语音学习需要大量模仿,但模仿要建立在理解的基础上。只有理解的东西,才能模仿好。没有指导的盲目模仿会影响学习效率。例如:在对外汉语教学中,给外国学生说明 6 对送气音与不送气音(b/p、d/t、g/k、z/c、zh/ch、j/q)的区别,就有助于学生掌握送气音;说明汉语声母中清音多、浊音少(只有 m、n、l、r 四个浊音)的特点,就有助于学生避免把清音发成浊音



的倾向。教师占有的语音知识越多越好。但在课堂上讲得越少越好，越简单明了越好。不过语音学比较专门化，名词术语多而难懂，连操母语的人也不常用。在这种情况下，有经验的教师尽管避免使用专门术语，而使用各种直观和演示的方法（见下页），有时也用一点简单的外语（学生的母语）。理解是表达的基础，只有理解的东西，才能说出来（发音）；反过来，会说的东西也有助于理解。这二者是相辅相成的。理解为了说，所以，语音教学的重点是学生自己发音。光有集体发音还不行，还要学生一个一个地发音。

5.机械性练习与有意义的练习相结合。机械性练习（如模仿、重复）容易使学生疲劳，甚至厌倦。解决的办法是：变换不同的机械性练习方式，不要让一个学生重复太多，不要老用一种形式；尽可能给一些有意义的音节、短语、成语、俗语、句子、小对话、小笑话等。绕口令是一种专门的语言艺术，连本族人说起来也有困难，所以在语音学习阶段尽量不用或少用。机械性练习与有意义的练习的比例很难作死的规定。有些教师在开始阶段，把机械性练习控制在50%左右，以后逐渐减少。

语音教学的具体方法多种多样，程美珍等在《基础汉语语音教学的若干问题》中介绍的方法很有代表性。她在语音教学中常使用以下方法：

1.演示法：借助板书、实物、图表等手段演示发音部位和方法。例如：用吹动纸片的方法演示送气。

2.对比法：将两种语言或目的语中相近的音进行对比，找出不同点。例如：将学生母语中的[h]跟汉语中的[x]、汉语中的zh、ch、sh、r、跟z、c、s对比，让学生观察或体会发音部位的不同。

3.夸张法：对语音进行适当夸张，造成视、听形象，突破难点。例如：将轻声前的音节加重拖长然后轻轻一带，发出轻而短的轻声，这样就容易使学生掌握汉语中的轻声。

4.手势法：借助手势帮助学生发好音素、声调。例如：用手势表示



声调的升降变化。(我看到一些老师用头表示声调的变化,看起来似乎不怎雅观,用手势好像更好些。)

5.拖音法:用拖长 z、c、s 的方法发舌尖元音[ɿ],用拖长 zh、ch、sh、r 的方法发舌尖元音[ʅ],是一种简单易行的办法。

6.以旧带新法:就是用已经学过的相近音素带出另一个新的音素。例如:用 i、u 带出 ь;用 o 带 e;用 sh 带 r;用第四声带第二声等。

7.分辨法:就是通过听觉、视觉来甄别正误。这是学生理解语音的好方法。只要学生能听出差别,发音是没有什么问题的。例如:区别[p]和[b]等清浊音常用这种方法。

8.固定法:就是把某一音素的突出发音部位固定下来,让学生仔细观察,然后模仿。例如:单发 o 音比较困难,教把可以演示 o 音的圆唇动作,然后把它固定下来,让学生观察、模仿。(发音器官的动作,如嘴唇的开合、软腭的升降、舌位的前后上下移动、声带的松紧等,如果学生能自由地控制,对语音学习有莫大的好处。教师应该引导学生做一些"口腔体操"之类的练习,使学生在母语中不常用的发音部位活动起来,摆脱一些固定化的旧习惯,养成新习惯。会做 ABC"口腔体操"的学生更适应固定法。)

8.模仿法:直接模仿,自觉模仿。

除了以上 8 种方法外,我在这里再补充一条:

9.录音法:就是学生充分利用录音设备,进行听说练习。我在美国参观了几个有中文专业的大学。有的大学,从教师到学生,语音都很不错,很少有"洋腔洋调"的感觉,出乎我的预料。在国外,语言环境不如国内好,教师也不全是以汉语为母语的教师,但他们的语音教学为什么会取得如此的成功呢?原因固然很多,而其中最重要的一条是:大量使用录音。一个学生一天在语言实验室里学习的时间长达几小时,学习的主要方式是听录音,自己录音(以备教师个别辅导用)。在校园里,常看到学中文的学生头上挂着耳机听教师给的录音作业。教师在辅导时间里,跟学生一起听学生自己录的音,进行个别指导、纠

音。学生达不到要求，决不让他蒙混过关，或者回炉，或者淘汰。陈大端先生在谈到汉语教学要求要严时，说了一句发人深省的话："一错铸成千古恨，猛回首已百年身。"有的学校把他的教学法称为"录音法"，可见录音对学习语音的重要性。相比之下，我们使用录音较少，学生课外作业注重书面，录音作业还少了一些。

今后，语音教学的发展，一要遵循它自身的规律，二要借助于语音学的发展。大家知道，1934 年，在结构主义语言学学派刚刚建立完整体系的时候，赵元任先生发表了《音位标音法的多能性》的著名论文。他在这篇论文里主张：归纳一种语言的音位系统要有三个基本条件：(1)相似性；(2)对补性；(3)系统性。还要有三个附属条件：(1)音位总数以少为贵；(2)音位的分合要合本地人习惯；(3)音位系统最好跟历史上的音韵吻合。按照这三个基本条件和三个附属条件，求一种语言的音位系统，得出来的答案不是独一无二的。他详细论述了"非唯一性"的理由。他的这篇经典性论文丰富和发展了音位学理论，对第二语言语音教学影响深远。时过 50 多年的今天，我们仍在应用他的理论指导汉语教学。在信息时代，语言学和语音学面临着新的挑战，我希望有更多的像赵先生那样的有突破性的语音学论文出现，也希望有更多的有突破性的应用语音学论文和研究成果出现。也只有在那时，第二语言语音教学才会有突破性的进展，进入一个新时期。

二、语 法 教 学

语法(拉丁文为 grammatica，希腊文为 gramatike，中文最早译为"葛朗玛")有两种含义：一种是指语言本身的结构法则，另一种是指研究语言结构法则的学问或著作。我们这里所说的语法，用的是第一种含义；用第二种含义时，叫它语法学。

语法是音义结合的各结构单位之间的组织规则的汇集，它包括词的构形、构词规则、词组合成词组、词组组合成句子、句子组合成句群



的规则。一些传统的语法学家把这几种规则分为两类：一类是词的变化和构造规则，另一类是组词成句的规则，并把前者叫做词法（morphology），后者叫作句法（syntax）。语法是语言的“骨架”，它具有以下特点：

1.抽象性（概括性）：语法是对各语法单位之间的聚合、组合规则和共同格式的概括，所以具有抽象性。

2.生成性：用有限的语法规则可以生成无限的句子，很像数学上的“递归性”（recursive），同样的语法规则可以重复使用。

3.稳定性：语法是语言中最稳定的结构因素，它的变化比基本词汇还要慢。例如：我国三千多年前的甲骨文中有“王亥杀我？”的句式，到现在还存在。

4.民族性：各民族语言都有语法。各种语法既有共同性，如都用语序和虚词等手段，又有民族性，如使用不同的语序。

从以上语法特点可以清楚地看出，在第二语言教学中，语法是关系全局的。语法的影响是系统的、持久的。如果学生把某一条语法规则理解错了，那么他所造的所有跟这条规则有关系的句子都是错的。如果不改正，那么他终生都会说一连串的错话。因此，语法教学不但不能减弱，而且还要加强。

第二语言语法教学直接受益于语法学的研究成果。语法学是一门很古老的学科。据现有的文献记载，最早的语法研究始于公元前5世纪的印度，这从当时的巴尼尼（Panini）的著作中可以看出。他研究的是梵语语法。在欧洲，柏拉图（Plato）的对话录《克拉底洛篇》（Cratylus）也讨论了语法问题。柏拉图在古代被尊为词源学的创始人。我国古代的语法研究散见于典籍，但没有专著。语法研究真正成为一门专门学问还是从马建忠的《马氏文通》开始的。跟第二语言教学有关系的语法学流派主要有下列几种：

1.传统语法　传统语法是指18世纪出现的语法学说。它把语法分为词法和句法，前者谈词的构成和分类，后者谈句子的格局，主要讨

论句子的六大成分：主语、谓语、宾语、定语、状语、补语。词是句法单位，分析句子先找出中心词。这种分析方法叫做句子成分分析法或中心词分析法。

传统语法的优点是：(1)有较大的概括性：(2)比较简明，便于初学者学习。因此，它对第二语言教学的影响较大，也较久远。但是传统语法也有其缺点：(1)以希腊、拉丁语法为蓝本，重视书面语，强调所谓规定性，轻视口语，轻视活生生的语言事实；(2)只凭逻辑来判断是非，以意义决定词类；(3)偏重分析，忽视综合；(4)多讲词类和词形屈折，少讲句法。

2. 结构主义语法　结构主义语法主要指20世纪30年代在美国兴起的语法学，创始人是布龙菲尔德(Bloomfield),代表人物还有弗里斯(Fries)等人。

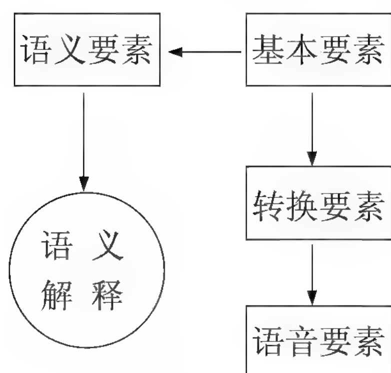
结构主义语法的主要特点是：(1)以描写主义代替规定主义，尊重客观事实；(2)描写现代语言，把它跟古代语言严格分开；(3)寻找语言的各自不同的系统，不拘泥于希腊、拉丁语法；(4)重口语，不重书面语；(5)分析语言从形式下手，不凭意义或逻辑；(6)采用直接成分分析法，即层次分析法(我国学者也称“二分法”，跟“多分法”相对照)，先分出语音层各单位，再分出语法层各单位。在具体分析中，“分布”的理论占举足轻重的地位，在语法成分划分上，以位置为标准。

结构主义语法学说是听说法的理论基础，在外语教学中发挥了很大的作用。在这种理论指导下，编写出了一系列的语法教科书，如拉多(Robert Lado)的《英语句型》(English Sentence Patterns)。在克服传统语法的缺点方面，结构主义语法作出了很大贡献，这是主要的。但它偏重形式，忽视意义和功能，在外语教学中产生了一些不良影响，如脱离意义的机械的形式操练就是受了它的影响。

3. 生成语法　这里所说的生成语法是指乔姆斯基的生成转换语法学。生成转换语法是他在20世纪50年代提出来的，其代表作是《句法结构》(Syntax Structures)。他的理论在不断的发展变化中，这



种发展变化体现在20世纪60年代问世的《句法理论模式面面观》(Aspects of the Theory of Syntax)和其他著作中。他的生成语法模式主要由以下4个组成成分构成:(1)深层结构:这是将基本结构转换成句子的基本要素(Base Component);(2)表层结构:这里将基本结构变为句子的转换要素(Transformational Component);(3)语音要素(Phonological Component):它赋予句子以声音;(4)语义要素(Semantic Component):它处理句子的意义。



以上四者的关系可以用左图表示。

例如:

Ann_1+PAST=in jure Ann

Ann+injured+herself

[æn indʒəd hə:self]

(Richards)

后来,乔姆斯基等人又修改了以上模式,认为不仅基本要素影响语义,而且转换要素和语音要素也对句子的语义解释产生一定的影响。

生成转换语法理论的意义在于:

(1)它标志着研究重心的转移:从传统语法和结构主义语法对客体语言结构的描写和解释,转移到生成语法对主体语言学能力的描写和解释;从特殊语法研究转移到普遍语法的研究;从静态结构的研究转移到动态的生成转换研究;从语言的模仿性习得研究转移到语言的创造性习得研究。有限的语法规则可以生成无限的句子,这一奇妙的现象引起了越来越多的人的浓厚兴趣。

(2)使用类似数学公理、定理、公式的更加形式化的研究方法,企图建立更加客观、更加科学化的语法学。

生成转换语法学开阔了人们的视野,启发了人们的思路。但是它仍处于假说阶段,而且它研究的对象主要是第一语言的习得,较少地涉及第二语言的学习;另外,脱离社会实际的语言学能力(即普遍语

法）比较抽象、复杂、难懂，在教学中很难实施。乔姆斯基本人从未说过他的理论可以应用于外语教学。据说，在美国，有些中小学使用了他的生成语法，叫苦不迭。我想，将来生成语法学研究深入了，成果多了，用这种理论写成的语法书成功了，那对外语教学影响会大一些。

4.功能语法　功能语法又称交际语法，它属于功能语言学。功能语言学的主流在欧洲。目前影响较大的是英国语言学家韩礼德（M. A.K.Halliday）。

功能语言学派也常常把自己的语言学叫做结构语言学，但跟美国的结构主义语言学很不一样。功能语法分好多种，它们的共同特点是：(1)把语言看成是文化的一个组成部分。语言在文化环境中发生作用，所以语境论是功能语法的一个重要组成部分；(2)把语言看成是人类交际的最重要的工具，是一个动态的开放系统，是一种极其复杂的社会现象，而不是一个孤立、静止的封闭系统。语言是一个功能系统，而不仅仅是一个形式系统；(3)采用动态的功能分析法，特别注意超句子的句际关系的语用分析。

以上三点跟传统语法和结构主义语法大相径庭。功能语法理论冲破了句本位的分析方法，把研究的重心由结构转向语用功能，被誉为语言学上的一次革命。它是功能法的重要理论基础。英国学者杰弗里·利奇（Geoffrey Leech）等人的《交际英语语法》（A Communicative Grammar of English）就是在这种理论指导下写成的。这本系统的英语语法的主体部分是应用功能语法，很有参考价值。

我们的对外汉语教学已经有了一个基本的教学语法体系，这个体系是以传统语法和结构主义语法为主要理论基础的，是几十年对外汉语教学实践经验的结晶。它是各种对外汉语教材编写的主要依据。但是，近年来，语法学研究有了新的进展，研究成果不断出现，语法教学又有了新的经验。在这种情况下，我们的对外汉语教学语法体系也应该有所改进。我想，科学的教学语法体系的建立离不开两条：一条是以多种语法理论为基础，同时要特别注意吸收近年来宏观语言学的



研究成果,以弥补过去之不足。此外,还要考虑到心理学和教育学等因素;另一条是总结汉语语法教学自身的规律和原则。英国语言学家斯威特(Henry Sweet,1845~1912)被誉为“应用语言学之父”,他生前曾告诫我们,不要用拉丁语法的框子来硬套汉语语法。这一点我们做得还不太够,至今还有那么一点儿“马建忠现象”。韩礼德在《现代汉语语法范畴》一书中,企图找到汉语的汉语性(the Chinese-ness of Chinese,p.216),他的想法很好,可是要真正找到,还要靠中外学者密切合作。总之,要建立一个科学的教学语法体系,这些问题必须解决。近年来,我翻阅了若干种外语教学语法,并作了对比分析,最后总结出了外语教学语法的 12 个特点(见《第二语言教材设计的原则与方法》一章)。这 12 个特点就是在上述思想影响下整理出来的。美国学者狄佛朗西斯(John DeFrancis)的初级汉语语法,在国外很有代表性,也可以作为建立新的汉语教学语法体系的参考(见《第二语言教材体系的原则与方法》一章)。

有了一个好的教学语法体系,还要有好的教学方法,只有这样,才能使学生不但“懂”语法,而且“会”语法。下面我们就讨论讨论这个问题。

教语法的方法很多,但归纳起来,大体上有三种:一种是归纳法,就是先给一些例子,最后总结语法规则,直接法和听说法一般使用这种方法;另一种是演绎法,就是先给语法规则,再举例子说明,语法-翻译法和认知法一般使用这种方法;第三种是引导性的发现法(guided discovery),就是把前两种方法结合起来使用,通过提问题的方式引导学生进行分析、类推,自己发现语法规则。叶斯泊森(Otto Jesperson)于 1904 年提出的“发明语法”就属于这一种。究竟使用哪一种方法好呢?这要看对象和教学任务。一般说来,小孩子抽象思维能力弱一些,常用第一种方法;成年人常用第二种;简单的语法规则可用归纳法,复杂的可用演绎法。在用第一种方法时防止归纳得不清晰,以免使学生不理解;在用第二种方法时,防止拖沓,以免无时间练习。这两

种方法大家都常用。至于第三种方法，在美国很流行，我们实际上也常用，只不过没有用这个术语罢了。下面举一个汉姆莱使用这种方法的例子。

课文：Spikian（一种语言）

说明：T：教师，S：学生。　括号内的指令都用手势表达。

T：（重复）Spikian spiki.

S：Spikian spiki.

T：我说 Spikian.

T：（重复）Enco spiki.

S：Enco spiki.

T：我说英语。

T：（重复）Franco spiki.

S：Franco spiki.

T：我说法语。

T：你们看，在这些 Spikian 句子中，动词在什么位置上？

S：动词在最后。

T：对了。现在我们做一些练习。（带领学生先做机械性练习，再做有意义的练习，最后做交际性练习。）

T：（重复）Spikian spiki.

S：Spikian spiki.

T：（翻译）

S：我说 Spikian。

T：（重复）Spikian spiku.

S：Spikian spiku.

T：你说 Spikian。

T：（重复）Enco spiki,Spikian spiku.

S：Enco spiki,Spikian spiku.

T：（翻译）

S：我说英语，你说 Spikian。

T：（重复，然后翻译）Franco spiku.



S：Franco spiku.=你说法语。

T：在 Spikian 中，怎么表示人称？

S：把人称放在动词后。

T：对，用动词词尾表示。那么，代表“我”的动词词尾是什么？

S：-i。

T：对。“你”呢？

S：-u。

T：很好。现在做练习。(三种练习同上。)

T：(重复)Spikian spiki e?

S：Spikian spiki e？

T：我说 Spikian 吗？

T：(重复)Ai,Spikian spiku.

S：Ai,Spikian spiku.

T：对，你说 Spikian。

T：(重复)Franco spikue?

S：Franco spikue?

T：你说法语吗？

T：(重复)Ai,Franco spiki.

S：Ai,Franco spiki.

T：对，我说法语。

T：在 Spikian 中，怎么问问题？

S：在最后提高语调。

T：就这些吗？

S：最后一个音节加 e。

T：对，加一个语气词 e，这是一个独立的词，加在最后。

T：怎么表示肯定的回答？

S：用 Ai。

T：Ai 加在哪儿？

S：加在句子的开头。

T: 好，现在做练习。（练习肯定回答，否定回答比较麻烦，以后再学习。）

汉姆莱的语法课层次清楚，引导也很及时。他使用了翻译作为理解的手段，在练习过程中又用翻译手段检查学生是否已理解，防止鹦鹉学舌式的模仿。我们一些有经验的汉语老师不用这么多的翻译，而用直观、形象的手段解释语法规则，这样就节省了讲解的时间，增加了练习的时间，使练习做得更充分。

语法的讲解要简短，要切中要害；尽可能使用直观、形象的方式，充分利用电教设备和教具，必要时使用学生的母语；减少专门术语的使用；每一次简短的讲解后要紧跟着做大量的练习。

以上讲的是如何让学生"懂"语法，但是学生由"懂"语法到"会"语法，也就是学会运用语法，这之间还有相当长的一段距离。例如：学英语的人都懂得 it 和 them 的区别，一个是单数，一个是复数，考试的时候，都能得一百分，但是一些在美国住过多年的中国人，还常常说："These oranges are spoiled,throw it away."这个句子是从汉语"这些橘子坏了，把它扔掉"来的。赵元任先生曾用这个例子来说明"懂"和"会"完全是两回事儿，并且主张：在初学阶段，把词汇学习放慢一些，用很少的词来把基本的语法反复地练习，达到"会"的程度。

那么，要通过怎样的练习使学生达到"会"的程度呢？美国应用语言学家波尔斯顿（Christina B.Paulston）主张按顺序进行以下三类方式的练习：

1.机械性练习(mechanical drills)　这种练习的答案完全由教师控制，学生不一定要理解他说的是什么。这种练习的目的在于使学生较熟练地掌握某种语法结构。如重复、替换就属于这一类：

教师	学生
book	Give me the book
ladle	Give me the ladle

2.有意义的练习(meaningful drills)　教师仍控制学生的答案，但



学生要理解他说的是什么，理解结构的意义，否则不能正确回答。例如选择答案练习：

教师	学生
I'm hot.	I'll get you something to eat.
I'm cold.	I'll turn on the air conditioner.
I'm thirsty.	I'll get you something to drink.
I'm hungry.	I'll turn on the heater.

3.交际性练习(communicative drills) 教师只控制学生答案的类型，学生可以根据具体情况提供新的信息，也就是说，学生答案的具体内容是不受控制的。例如：为了练习过去时态，教师可以问一系列的问题让学生回答：

教师	学生
What time did you get up on Sunday?	I got up________
What did you have for breakfast?	I had________
What did you do after breakfast?	I________

以上三种练习都需要，但后两种是重点。从近年来的发展趋势来看，课堂教学中的模拟交际越来越受到重视。教师都想方设法创造环境，让学生积极参加模拟活动。大家都越来越懂得这样一个道理：学生真正的学习产生在他使用这种语言的时候。

教师在带学生做练习的时候，要注意以下几点：

1.指令要十分明确。

2.至少要给两个例子。

3.保持一定的速度，只要80%的学生掌握到了80%的程度，就可以继续进行下去，不要因个别差的学生而放慢速度。

4.齐唱或分组唱只适用于唯一答案的机械性练习，不适用于多种答案的创造性练习。

5.口头练习要合上书做。

6.叫学生不要按固定顺序。

7.先给提示，再叫学生。

8.给学生思考答案的时间，不要马上叫学生回答。

9.练习要有变化。

10.纠正主要错误，但要注意时机，不要打断学生的话，不要挫伤学生的情绪；引导性的纠错效果较好，要启发学生自己纠错。学生的答案一定要给予反馈，防止错误固定化。

思考题

1.在语音教学中，如何处理音素与语流的关系？

2.音位学理论在语音教学中有什么作用？

3.汉语音素与声调教学要达到什么要求？为什么？

4.欧洲功能派提出“有缺陷而有效的交际”的教学目标，你认为如何？

5. 语法在第二语言教学中起什么作用？有人认为功能派不要语法，是不是真的这样？

6. 什么是教学语法？对国内中国学生的汉语教学语法与对外国留学生的汉语教学语法有什么不同？

7.如何建立一个科学而实用的汉语教学语法体系？

8.语法教学分哪几个基本步骤？

第十五章　语言三要素教学（二）

三、词 汇 教 学

词汇是由词和词的等价物（如固定词组）构成的完整的集合体，它是在历史上形成并不断发展的社会现象。没有建筑材料，就不能够盖房子；没有词汇，就不能交际。因此，词汇教学是第二语言教学不可缺少的有机组成部分。英国语言学家威尔金斯（George W. Wilkins）在《语言教学中的语言学》（1972）里说："如果没有语音和语法，还可以传达一点点信息；但是如果没有词汇，那就不能传达任何信息。"可见词汇教学的重要。在第二语言教学中，词汇是最容易学习的部分，也是最难学习的部分。说它容易，是因为一个词对其他部分影响不太大，不像语音、语法影响那么广；说它难,是因为词汇学习没有尽头。在词汇教学中,教什么样的词？什么时候开始教？怎样教？这是应用语言学家和语言教师历来所关心的问题。以下分别讨论这几个问题。

大家知道，词汇是一个庞大的集合体，浩如烟海，谁也说不清它究竟由多少词构成，因为它在不断地变化，不可能做出一个准确的统计，哪怕是巨型的词典也难以把它收集齐。英国的《牛津英语大辞典》收词 240 165 条（不包括补遗部分），美国的《韦氏新版英语国际大词典（第三版）收词 450 000 条，我国的《现代汉语词典》收词 56 000 余条。这些词典虽然收词不全，但词条数量已非常可观。不过，对一个操母

语的人来说，并不需要完全掌握这么多的词条，只需要掌握其中的一部分就可以了。据统计，一个受过教育的操印欧语（如英语）的人，语音掌握100%，语法掌握99%以上，词汇掌握50%左右。对以印欧语为第二语言的人来说，语音要求尽可能接近100%，语法要求80%~90%（主要语法规则），词汇要求5%左右。具体地说，阅读文学作品，要求掌握10 000词；阅读一般文章与书籍，要求掌握7 000词；用于听的词小于这个数字；用于说和写的词更小于这个数字。汉语情况基本类似，但以汉语为母语的人所掌握的词汇量要大一些。一个大学中文系毕业生，一般接触到10 000多个汉字，掌握其中的大部分，所掌握的词汇量自然大于汉字数。对以汉语为第二语言的人来说，所掌握的词汇量也应该大一些，因为汉语词汇不同于印欧语词汇，意义更细腻，如英语中的一个词（如carry），在汉语中有几十个词跟它对应。

在第二语言词汇教学中，遇到的首要问题是以什么标准来统计所要教的词汇。根据已有的实践经验，主要考虑以下标准：

1.频率（frequency）　频率是指一个词在交际（包括口头和书面）中出现的次数。我们可以用1 000个左右的高频词来表达我们95%~97%的信息，但是另外很多词具有较大的语义负荷，也很重要。高频词常有几个义项，其中有的义项并不常用。频率词表应该以词的意义为基础，而不应该以它的形式为基础。常常会有这种情况：一个词的每一个义项都不常用，但不加区别地把它的所有的义项加在一起，就成了一个高频词。另外，口语课常用词应该从口语语料中统计、选取。

国际语言学界早已对词汇的频率统计给以很大注意。例如：魏斯特（Michael West）主编的《英语常用词汇》统计出2 000个常用词，包括基本的名词、动词、形容词、副词和差不多全部虚词（介词、连词、助动词、指示词、冠词）。这个常用词表是对500万词的文献资料进行研究、对词的各种词义和用法的出现频率进行统计后而得出的，它既标出了每个词在500万词的文献中出现的频率，又标出了各种词义和用法在1 000例中所占的百分比。这个常用词表一直是国外编写各种



教材和读物的主要依据。这个常用词表的不足之处是:它以文字材料为依据,没有能够对口语语料进行调查统计。伊顿(Helen S.Eaton)编的《频率词典》共收常用词2 000个,其中名词855个,动词588个,形容词346个,虚词200个左右。从中可以看出各类词的分布情况。北京语言学院语言教学研究所编纂的《现代汉语频率词典》(1985年),是目前我国仅有的既按频率高低排列、又按使用度高低排列的大型词典,它统计了180万字的语料。这部词典已成为编写汉语教学的主要依据。

2.范围(range) 这是指一个词在不同话语范围(篇章和口语)中出现的次数(抽样)。有的词在多种语体中出现,有的词只出现在某种语体中。这实际上是一个语体频率问题。第二语言初学者多使用一种介乎于书面语体与口语语体之间的中性语体和用于这种语体的词汇。

3. 可用性(availability) 这是指一个词在某种情境中出现的频率,即情境频率。有些低频词在某种情境中很有用,如英语中的blackboard和desk虽然在其他情境中出现的频率较低,但在课堂上很有用。同样,fork,soap,post office和Thursday等,在其他情境中出现的频率也不高,但在特定的情境中却非常有用。可用性是对频率标准的重要补充。

4. 覆盖率(coverage) 这是指一个词用来表达多少事情或行为等,表达得越多,覆盖率就越大。覆盖率还指一个词用来表达不同事物时跟其他词结合的能力。例如:英语中的bag就比suitcase,valise,handbag,sack等覆盖率大,它实际上是这些词的概括。汉语中的"车"就比"火车"、"汽车"、"马车"、"自行车"等的覆盖率大,它实际上包括了这些词,使用的频率也高得多。又例如:德语中的Kaufen(买)是一个覆盖率很大的词,可以由它派生出einkaufen(买进),verkanfen(卖),kaufhaus(商店),kaufman(售货员)等。汉语中的"人"是一个覆盖率极大的词,可以由它组成许多常用词,如"男人"、"女人"、"老人"、"青

年人”、“工人”、“人民”、“敌人”等。覆盖率是挑选基本词的重要原则之一。据分析，850 个英语基本词可以用来表达几乎所有的意思（不过要借助一些迂回的说法）。

5.熟悉程度（familiarity） 这是指操母语的人对自己母语熟悉的程度，以此作为词汇调查的依据。例如：调查人可以给操母语的人“问好”、“买东西”、“问路”、“谈天气”等几个话题，让他们在每个话题下写出自己所熟悉的词语，然后对调查结果进行统计、分析，以此作为选词的参考。

6.课堂交际用途（classroom communication usefulness） 这是指教师在课堂上向学生做调查，让学生根据所给的不同话题，写下他们想要学习的词语，写时用学生自己的母语。

7.可学性（learnability） 这是指词汇学习的难易程度，两种语言相近的词语就比较容易学习。例如：以德语为母语的学生学习英语中的 hound（狗）就比 dog 容易，因为 hound 跟德语中的 Hund 是同源词。但是同源词不总是最常用的词。另外，两种语言关系密切，同源词就多；两种语言相差大，同源词就少。

以上标准可以结合起来使用，只靠一种标准选词，不容易全面、周到。有时候，几种标准之间还会有矛盾，这就要靠使用者仔细权衡，制定一个有效的选词标准。中国对外汉语教学学会汉语水平等级标准研究小组制订的汉语词汇表，就是用一种综合性的标准选定的。

格里森（Robert Galisson，1979）建议通过工具词汇学（instrumental lexicology）选词法来扩大基本词汇（basic vocabulary）。他建议的主要内容是日常用词汇（everyday vocabulary），他的日常用词汇源于政治、法律、医药、经济等各专门学科词汇。国外学者认为，这不失为一个扩大词汇的有效途径。

在选词的时候，除了综合性地运用上述标准外，还要考虑学生对象和教学任务等因素。例如：在我国学习文科的外国学生跟学习理工科的外国学生对汉语词汇的要求就有所不同。常用词是词汇中的核



心部分，这两类学生都需要学习，否则无法进行最基本的交际。除此之外，他们还需要学习各自的专业词汇。

词汇选定之后，就要考虑词汇教学的阶段和步骤。传统上一般将初级课程的教学分为三个阶段：语音阶段、语法阶段和词汇阶段。这三个阶段的划分是相对的，是就其侧重点而言的。事实上，离开了词汇，第一、二阶段的教学就无法进行。整个第二语言教学过程一般分为初级、中级、高级三个阶段，各国外语教学对三个阶段的词汇教学要求有许多类似的地方，现以美国、英国和中国为例说明如下：

美国学院外语教学

阶段	词汇量(累计)
初级(一年级)	1 000 词
中级(二年级)	2 500 词
高级(三年级)	4 500 词
最高级(四年级)	7 000 词

英国外语教学

阶段	词汇量(累计)
入门阶段	1 000 词
基础阶段	2 500 词
高级阶段	7 000 词

中国对外汉语教学

阶段	词汇量(累计)
初等(一年级)	3 028 词
中等(二年级)	5 168 词
高等(三、四年级)	8 000 词

从以上三个表中可以看出，国内外的外语教学，最终的词汇教学目标大体上一致，但各阶段的具体情况不完全相同。国外教学的初级阶段，词汇量较小，而在高级阶段，词汇扩展得较快，词汇量较大；国内的对外汉语教学，初、中级阶段的词汇量较大；而高级阶段的词汇扩展得较慢。国内外外语教学有一个共同的现象值得注意，这就是：在开

始阶段,学生有进步感,几乎感到月月有进步,甚至周周有进步,但在学习了 1 000 个左右的词之后,学生的进步就慢下来,缺乏一种进步感。学完了 2 000~3 000 个词以后,词汇学习的任务更多更繁重,不少学生失去了兴趣,虽然他们仍在学习这种外语。这个问题很值得研究。没有足够的词汇量,就不能顺利地进行交际(包括口头和书面),中国学生到国外学习,外国学生在中国进入大学学习专业,遇到的共同问题之一是词汇量太小,上课听不懂老师讲的课,课后看不懂或看不完老师布置的参考书。如何尽快地解决这个问题?这是大家都关心的问题。词汇教学仍然是一个难题,等待着我们去解决。

我认为,要改进词汇教学,首先要解决一个观念问题。20 世纪 40 年代以来,听说法对外语教学的影响很大。听说法把语言技能分为两类,一类是积极技能,包括说和写,另一类是消极技能,包括听和读。用于说和写的词汇叫做积极词汇,用于听和读的词汇叫做消极词汇。听说法把教学的重点放在口语训练上,也就是说,放在用于口语的积极词汇上,忽视其他技能的训练,也就是说,忽视消极词汇的学习。这里不全面地评价听说法,只说它的一些局限性。首先,把词汇分为积极词汇和消极词汇,这种分法就不科学。语言技能只有表达和接收之分,没有积极和消极之分,听和读也是一个积极、能动的过程,所以词汇也只有表达和接收之分,两类词汇都是必不可少的。其次,把教学重点放在口语上,放在所谓"积极词汇"上,这就大大限制了词汇的学习范围,通过听说法学习外语的学生,口语自然很好,但阅读、翻译能力较差,缺乏后劲,原因还要从听说法的弱点里找。我们传统的汉语口语课(习惯上称作"精读课"),对训练学生的口语技能、掌握语法要点是有效的,但对扩大学生的词汇量没有作出应有的贡献。我想,根子还在听说法的影响。这个问题还值得进一步讨论。

不同的语言技能要通过不同的课程训练,而不同的课程对词汇教学的要求也不应该相同。我认为,这个观念也要牢牢记住。

口语词汇是有限的,各种常用词表中头 1 000 词是口语词汇的核



心,自然要熟练掌握,在这一点上,听说法是有功的。这 1 000 词是精选出来的,虽然数量不大,但词的常用义项较多,要求学生能在口语中活用。

阅读词汇是大量的,一般在 7 000 以上,这类接收性词汇只要求学生认读、理解。阅读不同于口头表达,没有时间的压力,可以查词典,可以回视或重读。口语有时间的压力,不允许“搜索”词句、要求学生脱口而出,及时地组织话语。

听力理解的词汇也是接收性词汇,但又不同于阅读词汇,因为学生不能控制说话人的说话速度和词汇范围,有时间的压力,不能查词典。听实际的谈话不同于听录音,不能往回倒。但是,“听”又是别人的“说”,词汇范围比阅读范围要小一些,一般在 4 500 词左右。这些词只要求学生听懂,不一定都要记住或会写。听力词汇还有语体的选择和固定词组使用的问题。

写作的词汇是表达性词汇,数量有限,学生自己可以控制,没有时间的压力,但它又不同于口语词汇,书面语词汇较多。

下面谈一谈翻译词汇的问题。学生掌握了 7 000 词以上,能够较流利地阅读一般性文章和书籍,可以进入文学阅读阶段。这时才可以考虑开设专门性的高级翻译课。翻译词汇是专门化的词汇,跟口语词汇很不相同,有大量的文学词汇,有大量的成语、熟语和暗含社会文化因素的固定词组。有一个例子最能说明这个问题:法国翻译家格代(Andrй Gide)翻译的莎士比亚和康拉德(Joseph Conrad)的著作,极受推崇,但他在伦敦不会用英语问司机在哪里下车。

总之,我们如果有了以上认识,就会对不同语言技能和不同课程所需要的不同词汇提出不同要求,就不会要求学生对所学的每一个词都要做到会听、会说、会读、会写、会翻译。也只有这样,大量地扩展词汇才有可能,词汇教学量的难题才有可能慢慢地解决。

最后谈一谈词汇教学的原则和方法。这里需说明的是:有些原则、方法有普遍性,适用于多种语言;有些原则、方法只适用于某种或



某些语言。

1.翻译法　这是一种最古老的方法，在我国可以追溯到周朝，在阿拉伯国家，可以追溯到公元前2 500年以前。这也是一种容易使用的方法。语言教科书中的双语词表（从目的语到母语、从母语到目的语）就是使用的这种方法。在课堂上，适当地使用翻译的方法解词，可以节省时间，避免绕圈子。但是一定要知道，两种语言的词汇不是一对一的，最好的翻译也只能是近似的。词义范围大小不同，用法不同，多数词只能单向翻译，不能双向翻译。所以，不要迷信所谓“等价词”，也不要以词汇翻译代替词汇学习，更不能把汉语教学的课堂作为教师练习外语的场所。随着学生语言水平的不断提高，逐步减少翻译法的使用。

2. 直接法　就是用各种直观的方法使学生将所学词语直接跟所指事物联系起来。这种方法避免翻译，有利于培养学生用外语思维的习惯，特别适用于一些意义比较具体的词语的教学。直接法还指用第二语言解释第二语言。但是使用直接法会遇到一些困难：一是用简单的话说明一个词的意思，不容易说准确，很容易使学生误解；二是对于一些意义比较抽象的词语，难以说清楚，教师解释了半天，学生仍感到迷惑不解。例如：在汉语课中，你给学生解释“无聊”一词，说：“‘无聊’就是‘不高兴’、‘闷闷不乐’的意思。”学生就会给你造出这样的句子：“我这次考试考得不好，*请老师不要无聊，下次一定考好。”我想解决这个问题的办法是：（1）只好求助于翻译法；（2）紧接着给一些典型例句，说明该词使用的条件限制。

3. 语素法　西方语言学界从20世纪30年代已有了语素（morpheme）的概念，我国著名语言学家吕叔湘先生从50年代开始，多次谈到语素问题。近年来，张志公等先生也有专门的论述。语素是最小的音义结合体，或者说，是语音、语义结合的最小单位。汉语的语素不同于其他语言的语素，它的主要特点是：（1）一个语素是一个带调的音节；（2）具有自由性，可以独立成词；（3）具有活动性，可以构成大量的



双音节、多音节词。例如:“人”这个语素既可以独立成词,又可以跟其他语素结合,构成大量双音节词(男人、女人、人民、人口、工人、老人等)。汉语是一种“语素”语言,它以语素为基本单位,而其他语言多是一种“词”语言,它们多以词为基本单位。如果我们在词汇教学中,把学生的注意力由词引到语素上来,学生就不会产生像胡炳忠先生说的这种错误:学生学了“鸡蛋”一词,知其然(egg),不知其所以然(鸡+蛋→鸡蛋),到市场上不会说“买鸡”,只好说“买鸡蛋的妈妈”。学生如果有语素的知识,看见了新出现的词(如“存休”、“倒休”、“离休”、“轮休”、“补休”等),可以猜测其词义。如果老把眼睛盯在词上,就不能很好地理解汉语的词义,因此,我认为,要大力提倡适合汉语特点的语素法,可以提高汉语词汇教学的效率。这个方法运用得好,不亚于西方语言教学中的“词根法”。不过,语素法要跟构词法结合。关于构词法的问题,现代汉语词汇著作中多有论述,这里不再重复。

4.语境法　就是把词放在一定的语境中教,不要孤立地教一个词。语境包括上下文、社会文化背景等。叶斯泊森早在1904年就说过:“孤立的词只不过是词的鬼魂和僵尸。”词的含义有两类:一类是词汇意义(denotation),就是一个词本身具有的词典意义,另一类是文化含义(cultural connotation),就是一个词暗含的跟社会相联系的文化意义。两种语言的词汇意义大都是对应的,但其文化含义常有不同,一定要给学生讲明这种区别,否则学生会出错。例如:汉语中的“爱”跟英语中的love就有很大差异,在没有爱情关系的男女之间,用“我爱你”就容易造成误解。又例如:“一点红”来自古汉语,但它有自己的特殊含义,即一个单位里唯一的女性工作人员,现代汉语里没有这种概念,也就没有一个单独的词跟它对应,“花瓶”不是,“交际花”不是,“娘子军”也不是。汉语中大量的成语、俗语、熟语等都常常包含了一定的汉民族文化。萨丕尔在《语言论》中说:“语言的词汇多多少少忠实地反映出它所服务的文化,从这种意义上说,语言史和文化史沿着平行的路线前进。”我看有道理。



5.词根法(the root approach)　这种方法主要用于词的形态比较发达的印欧语言的词汇教学。在印欧语言中,50~80个词根跟40~50个词缀(包括前缀、中缀和后缀)组合,可以构成数千个频率较高的词。学生掌握了词根和词缀以及构成规则,可以以少驭多,举一反三,较快地扩展词汇。

6.词源法(the etymological approach)　词源法主要是通过对两种语言之间在词汇发展历史上出现的借词、仿造现象的分析,使学生找到两种语言词汇的共同点,进而有效地学习并掌握词汇的方法。例如:英语中80%的实词(content words)来自其他语言,其中来自拉丁语的最多。诺曼人征服了英国以后,有10 000多个法语词进入了英语。这给操英语的人学习罗马语族的语言,特别是法语,带来了极大的方便。

7.搭配法　这就是说,在短语和句子中学习词汇,掌握词与词之间的搭配关系,把词汇学习与语法学习结合起来,这样便于理解,便于记忆,便于使用。例如:汉语中数量词与名词的搭配、动词与宾语的搭配等,应给予足够的重视。

8.话语联结法　就是在话语中学习词汇、特别是虚词。虚词是词汇教学的重点之一,也是学生的难点之一。我们常常发现,外国留学生学习汉语,他们说的或写的每个句子都是对的,但是联不在一起,孤零零的。这说明他们不会用关联词语。解决这个问题的方法就是把虚词放在超句子的话语中学习,在话语中了解关联词的位置和联结作用。

9.比较法　就是对近义词、反义词等进行比较,在比较中发现不同点。在中、高级阶段,近义词的问题很突出。

10.话题词汇核对表(the topic vocabulary checklist)　就是根据不同话题把词汇分成不同类别,列成表,以便于复习、记忆。

11.循序渐进　循序渐进是第二语言教学的一个重要原则,词汇教学也不例外。词汇教学的一般过程是:(1)开始阶段:表达性词汇;



(2)中间阶段:表达性词汇+少量接收性词汇;(3)最后阶段:大量接收性词汇+少量表达性词汇。教学的具体步骤一般是:(1)感知:使学生听清楚词的发音;(2)模仿:使学生准确地重复词的发音;(3)理解意义:使学生理解词义,了解使用的语境和限制范围;(4)有意义的练习。这是词汇教学步骤的核心,通过各种练习使学生内化词形、词义和功能之间的关系。在安排词汇教学难易顺序时,还要考虑:具体的词先于抽象的词;实词先于虚词;两种语言概念相同的词先于概念有差异的词;成语、熟语、固定词组和一些较复杂的词组靠后安排。每次上课所教的词汇量也应该控制在一定范围,过少过多都有问题。

12. 数量与质量相结合　单纯追求掌握词汇的数量而不顾质量,数量也会落空;而一味强调质量,每教一个词都要求灵活运用,平均一节课只教一两个词,也不行。二者应该结合。在语音、语法系统基本掌握后,词汇的扩展应该成为教学的重点。

13.课上、课下结合　上课时间毕竟有限,单靠教师在课堂上"教"词汇,局限性很大。我想,最重要的是帮助学生养成在课外自觉学习的习惯。扩展词汇的主要途径是大量地泛听、泛读。我有一个同事,他就很注意培养外国学生在课外自觉学习汉语的能力和习惯。他的学生在课外自觉说汉语,不说母语,随时随地主动找中国人说话,大量地阅读简易汉语读物、报纸、杂志、小说。他们还总结了自己学习的经验:向中国小孩子学习清晰的发音,向有学问的成年人学习丰富的词汇。一般学习外语的人恐怕都会有一个同样的体会:自己所掌握的词汇主要是通过大量阅读获得的。

14.高复现率　复现率就是词在课文中出现的频率。词在课文中出现的次数越多越好。英语结构读物中词的复现率一般平均为30~40次,狄佛朗西斯的初级汉语读本中词的复现率高达95次。这是我所看到的词的复现率最高的汉语教科书。在词汇教学中,提倡高复现率,有利于词汇的不断复习、巩固。一个词出现一次,学生就记住,这是少有的现象;一个词反复出现多次,学生才记住,这是常见的现象,

而且是正常现象。目前的汉语教科书，多数对词的复现率没有进行精确的统计、设计，有些词只出现一次，就再也不见面了。这个缺陷要靠教师在词汇教学中弥补。

思考题

1.确定教学词汇有哪些标准？

2.词汇教学有哪些基本原则和方法？

3.如何根据汉语语素的特点进行词汇教学？

4.怎样才能有效地扩展词汇？

参考文献

1.Hector Hammerly.Synthesis in SL Teaching.Second Language Publications, 1985, Chapters 15,17,18

2.Howard H.Keller.New Perspectives on Teaching Vocabulary.Center for Applied Linguistics,1978

3.David M.Davidson.Current Approaches to the Teaching of Grammar in ESL. Applied Linguistics Center

4.赵元任.语言问题.北京：商务印书馆，1980

5.钟梫.怎样教“半上声”？中国语文,1965

6.胡炳忠.“三声”变调及其教学.语言教学与研究.1977(1)(试刊)

7.程美珍、赵金铭.基础汉语语音教学的若干问题.第一届国际汉语教学讨论会论文选

8.赵金铭.从一些声调语言的声调说到汉语声调.第二届国际汉语教学讨论会论文选.北京语言学院出版社，1988

9.李德津、程美珍.外国人实用汉语语法.华语教学出版社，1988

10.李英哲.实用汉语参考语法.文鹤，1984

11.刘月华.潘文娱、故韡:实用现代汉语语法.外语教学与研究出版社，1983

12.陆俭明.关于汉语虚词教学.语言教学与研究，1980(4)

13.李临定.我国三十年来的语法研究.语言教学研究，1980(4)

14.杰弗里・利奇、简・斯瓦特威克.张婉琼、葛安燕译.交际英语语法.北京出版社，1987

15.王宗炎.语法学说和英语教学.语言问题探索.上海外语教育出版社，1985

16.俞约法主编.生成语法论丛.第二届哈尔滨国际生成语法研讨会论文集.黑



龙江大学现代语言学研究所,1988
17.符淮青.现代汉语词汇.北京:北京大学出版社,1985
18.常宝儒.现代汉语词汇抽样统计.1984(1)
19.张维.汉语词汇教学.语言教学与研究,1979(1)

第十六章　第二语言测试与评估（一）

第二语言测试的目的在于检验学生的语言能力和教师的教学效果。教师根据第二语言学习理论，提出有关教学过程的假设，然后在学生方面检验这种假设。如果这种假设经得起实践的检验，那么抽象的理论就会变成具体的可行的理论。因此，测试是第二语言教学理论不可缺少的组成部分。

测试跟评估（evaluation）关系很密切，但二者又有所不同。评估的方式多种多样，而测试只是其中的一种方式。

本章重点讨论这样几个问题：一、测试的过去与现在；二、测试的种类；三、好的测试的特点；四、测试分数分析；五、第二语言教学评估。

一、测试的过去与现在

从广义上说，我们无时无刻不在测试，因为我们在认识客观世界的过程中，总是不断地进行假设、求证和判断。然而这不是我们所说的严格意义上的测试。那么，什么是严格意义上的测试呢？用通俗的话说，严格意义上的测试就是衡量一个人在某种领域内的能力和知识的方法。测试包含一整套技巧、程序和项目。

测试一般要求以下几个条件：1.测试要有表现或活动；2.测试要有



一定的衡量目的；3.测试衡量一个人的能力或知识；4.测试以抽样的表现方式来推断一个人的总的能力和知识；5.测试衡量某种特定的领域。

因此，设计试题的关键是确定衡量标准。纵观一百多年的现代外语教学史，我们可以看出，什么样的教学法决定什么样的测试方式。在第二次世界大战以前，欧美流行语法–翻译法，教学的目的在于培养学生的阅读能力和正确运用语法、词形变化的能力。在这种思想指导下，测试的目的在于了解学生的语言知识，测试的主要方式局限于语法规则、句子翻译、单词识别等。第二次世界大战开始以后，一直到20世纪60年代，直接法和听说法取代了语法–翻译法，在欧美占支配地位。这种教学法重视语言技能的训练，特别是听说技能。在这种思想的指导下，测试的目的在于了解学生的语言技能，特别是口语技能。测试的方式主要是分立式。从70年代开始到现在，交际理论，特别是功能法应运而生，交际能力成为语言教学中的焦点问题，于是出现了综合性测试，重在了解学生的语言能力，也就是交际能力。斯波尔斯基（Bernard Spolsky，1978）将第二语言测试分为三个时期：1.“科学前”时期（“pre-scientific”period），即第一次世界大战前。2.“心理测验学及结构主义”时期（“Psychometric structuralist” period），这个时期从20世纪50年代开始到60年代，完形测试就是在这个时期产生的。3.“综合的社会语言学”时期（“integrative-sociolinguistic”Period），从60年代到现在。（Hammerly P.548）斯波尔斯基的分期基本上符合历史事实。

测试是第二语言教学总体设计的一个重要环节，是应用语言学的一个独立分支。国外许多专门组织和学者将它作为一个专门学科来研究，研究的重点是如何测试学生运用语言的实际能力。测试专家思考的热门问题是：分立式测试跟综合式测试的关系如何处理？如何提高表达测试（口语、写作）的科学性？如何有效地测试语言交际能力？

二、测试的种类

第二语言测试种类繁多，用不同的标准分类，可以归纳出不同的类别。以下分别说明。

按照用途，大致可以把测试分为以下5种：

1. 成绩测试(achievement tests)　成绩测试的目的是检查学生对所学课程的掌握情况。例如：学校的学期考试、学年考试和毕业考试等，都是成绩测试。这种测试的特点是学什么考什么，以课本为主，由教师出题。

另外，还有一种进步测试(progress tests)，跟成绩测试类似，只不过范围窄一些，内容更集中一些。例如：学生学了某一课、某一单元，教师给一个小测验，这种小测验就是进步测试。

2. 学能测试(aptitude tests)　也叫预示测试(prognostic tests)。国内有人译为素质测试、性向测试或语言禀赋测试。这种测试在于了解学生学习第二语言或外语的潜在能力，包括辨音能力、解释语法现象的能力、听觉能力、归纳学习能力、记忆能力以及智商等。

学能测试是近二三十年才发展起来的。现在世界上有两套著名的学能测试题。一套是卡鲁尔(John B. Carroll)和萨潘(Sapan)于1958年设计的“现代语言学能测试”(Modern Language APtitude Test)，另一套是皮姆斯勒(Paul Pimsleur)于1966年设计的“皮姆斯勒语言学能测试题组”(Pimsleur's Language APtitude Battery)。美国教育测试服务中心(The Educational Testing Service)制订的“学习学能测试”(The Scholastic Aptitude Test，简称SAT)，是一种流行于美国的大学入学测试。

从学能测试的内容来看，它重在测试学生的听说潜能，而且注意定量分析，但忽视其他因素。

3. 诊断性测试(diagnostic tests)　国内有人译为“分析测试”。这



种测试的目的在于发现学生在学习某一具体内容或语言知识中的弱点和困难,以便在教学中采取补救措施。这种测试不受教学进度的限制,随时可以进行,这样可以尽早发现学生的问题。诊断性测试常以两种语言的对比分析和错误分析为基础。例如:外国学生学习汉语声调有困难,那么就可以通过诊断性测试找出哪些学生在哪几个声调上有困难以及有什么困难,以便有针对性地进行教学。

4. 分班测试(placement tests) 分班测试的目的在于妥善地将学生按语言能力编班、分组。这种测试的目的只有一个,但测试方式可以是多种多样的,如听写、面试、语法测验等。

5. 能力测试(proficiency tests) 国内有人译为"水平测试"。proficiency 的意思是 competence,就是"能力"的意思。这里所说的"语言能力"不是乔姆斯基所说的"语言学能力"(linguistic competence),而是他所忽视的"语言运用"(performance)也就是语言交际能力(communicative competence)。能力测试是通过特定的语言项目的测验来推测学生第二语言能力的方法。它不以学生的学历和教科书为依据。

国内外有代表性的能力考试题主要有美国的托福考试,(Test of English as a Foreign Language,简称 TOEFL)、英国的剑桥英语考试(Cambridge Examinations in English as a Foreign Language)、日本的英语水平考试和日语水平考试、中国的英语水平考试(English Proficiency Test)和北京语言学院的汉语水平考试(Hanyǔ Shuǐpнng Kaoshм,简称 HSK)。

托福考试的主要对象是非本族英语学生。它始于 20 世纪 60 年代。全世界每年大约有 100 多个国家的 150 000 人参加托福考试。托福考试有以下三大部分:(1)听力;(2)句子结构和笔头表达;(3)阅读理解和词汇。

托福试卷上的每一道试题都是选择式的,每题有 4 个选择。多项选择试题有利于提高评分的可靠性和效率。近年来增加的笔头表达

（作文）增加了评分的难度，但设计试题的人对作文的内容、情境、语体、被试者所要扮演的角色都做了较为明确的限定，以便使主观评分尽可能客观。托福考试实际有用的分数范围是400～600，平均分数是500，标准差是75。托福考试三部分的分数在20～70之间，平均数是50。

英国剑桥大学为非英语国家和地区设计的考试题，分为以下3种：

（1）初级英语证书测试（Tirst Certificate in English）：包括阅读理解、作文、英语运用、听力理解和口试5部分。此外还有3门附加的供选择的科目；翻译、商业英语、科学英语。其成绩不计入总分。

（2）英语能力证书测试（Certificate of Proficiency in English）：也包括上述5部分。

（3）英语学习文凭测试（Diploma of English Studies）：

获得上述第二种证书A等或B等的考生，通过下列一门或一门以上的测试，可以获得“英语学习文凭”：a. 语言及其鉴赏（Language Appreciation）；b. 任选三项：文学A、文学B、文学C和生活及社会结构（英国的历史、文化、风土人情、社会组织、政治、经济和教育制度等）。

以上3种测试均有附加的翻译。剑桥测试的特点是：测试内容全面，听、说、读、写、译、文化等都涉及到；形式多样化，多项选择、完形测试、看图说话、特定情境会话、口头作文等各种类型都有。

总起来说，剑桥考试跟托福考试比较起来，时间长，难度大。

测试内容的各部分比例如何确定？亚历山大（L.G.Alexander）提出如下建议：听力25%；阅读25%；词汇7.5%；语法7.5%；写作25%；听写10%。从他建议的比例来看，他考虑的中心问题是学生的运用能力。

我国的汉语水平考试（简称HSK）的研究始于20世纪80年代初，1984年得到国家教委的资助。承担这一项目的是北京语言学院“汉语水平考试设计小组”。经过几年的研究和实际试验，已设计出几套试题，为正式投入使用做了必要的准备。

汉语水平考试是专为测验外国人和非汉族人的汉语水平而设计



的一种测试。试题包括5项内容(以1986年度试题为例):(1)听力理解(50题,40分钟);(2)语法结构(30题,20分钟);(3)阅读理解(50题,65分钟);(4)综合填空(25题,25分钟);5.汉字结构(15题,10分钟)。

考试时间总计为160分钟.试题总计为170道,总分为170分。测试的基本形式是多项选择。试题都用汉语解说,不出现被试者的母语。

汉语水平考试的主要依据是中国对外汉语教学学会"汉语水平等级标准研究小组"制订的《汉语水平等级标准和等级大纲》(北京语言学院出版社,1988)。

以上5种测试形式并不总是孤立存在的,而是互相联系的。例如:我们可以从一次能力测试的结果中判断一个学生的实际语言水平,从而确定把他放在哪个班合适。这样,能力测试就具有分班测试的性质;我们也可以根据一次期中成绩测试的结果,找出一个学生的薄弱环节。这样,成绩测试就具有诊断性测试的性质。

总之,成绩测试用于回顾过去,学能测试预示未来;诊断性测试检查过去以求补救;能力测试立足于过去和现在而预示未来;分班测试采用多种形式,可以说是继往开来。要根据不同的目的或用途,采用不同的测试形式。

根据不同的目的,还可以把测试分为常模参照测试(norm-referenced tests)和标准参照测试(criterion-referenced tests)。

常模参照测试的目的在于显示学生语言能力的差异,因此,学生的考分是拉开的,分为优、良、中、差等级别。每个人的考试成绩跟其他人比较,分数最高的人就是优胜者。托福考试就是常模参照测试。

标准参照测试跟常模参照测试不同。参加标准参照测试的学生,其成绩不跟其他学生比较,而只跟所规定的标准比较。只要达到了标准,就可以得满分。如果都达到了标准,都可以得满分,这说明所学内容都掌握了。但在常模参照测试中,如果每个学生都得了满分,他们之间没有区别,那就是一次失败的测试。成绩测试和诊断性测试一般



属于标准参照测试.

教师在设计试题时,弄清这两个概念是十分必要的。常模参照测试区分学生的优劣,而标准参照测试只检查学生是否掌握了已学过的某种技能与知识。

标准参照测试也跟标准化测试不同。标准化测试（standardized tests）是相对于任课教师自己准备的非正式的测试而言的。标准化测试经过反复试验,其标准相对稳定,具有较高的有效性和可靠性。

近年来,语言测试又出现了另一个重要分类形式,这就是分立式测试和综合性测试。这两种测试形式是根据测试的内容特点划分的。

分立式测试(discrete-point tests)使用不同的语言项目分别检查学生的不同的技能或知识,如某个单词或某种句子结构。汉语考试中的填空、完成句子等项目就是分立式试题。分立式测试的理论基础是:语言是由不同要素组成的,这些要素主要是语法、语音、词汇等;语言包含听、说、读、写等不同技能;这些要素可以分别测试。含有多种选择项目的测试都是分立式测试。

综合性测试(integrative tests)跟分立式测试相对,它要全面地检查学生综合运用语言的能力。它的理论基础是:人们在实际交际中,同时使用几种不同的语言技能。例如:在会话中,同时使用听和说两种技能:在课堂上听课,同时使用听和写(记笔记)两种技能。完形测试、阅读理解、作文、口试、听力理解和听写都是综合性测试,也包括语音、词汇、语法等要素的综合。

完形测试(cloze testing)是泰勒(W .L.Taylor)于 1953 年提出来的,目的为了检查阅读材料的可读性(readability),奥勒(John W.Oller)和康拉德(Christine A.Conrad)于 1971 年合写了《完形测试技术与英语能力测试》一书,自此以后,完形测试才被引进外语教学。“完形”(closure) 一词来自格式塔心理学派的完形心理学派。完形心理学派认为,心理现象最基本的特征是在意识经验中所显现的结构性或整体性。他们提倡从整体结构到其组成部分的自上而下的分析,并认为某



一结构的组成部分是在一个特定结构中相互作用的。因此,如果一个结构整体缺了某一组成部分的话,人们就倾向于使其臻于完善,这就是所谓的"完形倾向"。

完形测试看起来很简单,只有一段几百字的短文,每隔若干词空出一个词(通常是每隔5、7或9个词留一个空)。学生的任务是补上空缺的词。实践证明,完形测试是一种很可靠而且相当有效的测试外语能力的方法,可靠性系数可达0.80~0.90。问题是:如果删掉的词是专有名词或数字,那么连操本族语的人也难补上;另外,空缺的词有时可用相近的词填补,这就造成了评分的困难。因此,有人建议,所填补的词只要言之有理,使上下文连贯,就应该算对。还有人建议,空缺的词可以用多项选择的方式填补,成为多项选择完形测验。

以上谈的是综合性测验。

围绕着分立式测试和综合性测试展开了一场争论。赞成综合性测试的人认为,分立式测试只检查学生对孤立的语言项目的掌握,不检查学生综合运用语言的能力。有些学生可以根据分立式测试的要求,把主动句变成被动句,把陈述句变为疑问句,但在实际交际中却通不了话。而赞成分立式测试的人认为,综合性测试不能限定学生使用某些结构和词语,学生常常采用回避策略,不使用困难的结构和词语,教师却很难发现这种情况。赞成综合性测试的人认为,完全可以设计一篇综合性试题,使学生不得不使用某些结构和词语。争论的另一个焦点问题是评分。分立式测试的评分是公正的,但综合性测试的评分带有很大的主观性。例如:两个教师评作文分,会相差很大。喜欢某个学生作文的人可能会给他A,不喜欢的可能给他C。口试也有类似的问题。

20世纪70年代以来,语言教学向着交际的方向发展,越来越注意培养学生的实际的交际能力。在这种形势下,测试专家们越来越意识到,尽管听、说、读、写之间有相当的相关性,但是它们之间毕竟是有区别的。接收技能测试不能代替表达技能测试,听力测试不能代替口



语测试，阅读测试也不能代替写作测试。写作和口语一定要单独测试，这是大势所趋。但是用什么方式测试？如何避免主观性？测试专家们近年来做了大量的研究和试验工作，并取得了初步成果。这里，我想重点谈一下口试研究与实践。

测试是科学，不是艺术。这里所说的口试(oral interview)是能力测试。不是成绩测试。它不以任何教科书为标准，而是以受教育的本族人的语言能力为标准。它测试的是学生在目的语环境中发挥语言功能的能力，也就是通过语言完成某项任务的能力，而不是孤立的语言项目。它测试的方式不是传统的只使用纸和笔的考试，而是面对面的真实谈话。它评分的原则不在于确定点，而在于确定范围。它测试的依据是具有权威性的语言能力等级标准。(见书后附录)

在现代外语教学史上，美国的口试研究开始得较早，在第二次世界大战期间，美国就有了口试。多年来，美国政府所属的国防语言学院(原为陆军语言学校)、中央情报局语言学校、外交学院等在口试方面做了很多研究和试验。近年来，民间组织美国外语教学协会和一些测试机构在口试研究方面也有了新的进展。他们专门训练一批又一批的口试人员，在全国承担口试任务。美国的外交人员、军事人员、情报人员、外语教师、双语教师、外语学生都要参加这种口试，否则不能被有关部门录用。

根据上述机构的研究成果和实践经验，口试的目的是检查被试者的全面的口语表现(overall speaking performance)，也就是在特定的语境(specific contexts)中准确地(with accuracy)说出恰当的内容(suitable contents)、发挥语言功能(functions)的能力。例如：请一个语言能力达到二级以上的学生谈一下他的一次旅行，他所使用的功能就是陈述过去(narration in the past)，语境就是他个人的旅行经验(语境也包括特定的内容)，所谓准确性就是要符合该级别的语言要求。在口试中，功能就是要完成的语言任务，它具有非职业性的特点(nonjob specific)。功能不是孤立存在的，而总是附着在特殊的语境



或话题之中,当然这种语境或话题不是唯一的。这就是说,同一种功能也可能附着在不同的内容之中。口试的内容(包括功能、语言形式和语境)根据一定的语言等级标准确定。(见本章附录)

口试人员一般是两人一组,其中一人主考,另一人观察、记录、录音。口试的时间一般为10~30分钟。每个被试者口试的内容有所不同,但一般都按下列步骤进行:

1.准备活动(the warm-up) 口试开始时,创造一种愉快的气氛,进行简单的会话,以便使被试者放松,同时得到有关被试者语言水平的最初印象。主考人作自我介绍有助于愉快气氛的创造。

2.级别检查(the level check) 这一步的目的是要找到被试者所达到的最高级别。为此,主考人要广泛地问问题,看被试者的流利程度如何,发音如何,语法如何,词汇面宽窄,句法正确与否,表达是否地道、得体。如果开始的起点太高,会挫伤被试者的情绪,所以尽可能避免这种情况;如果起点太低,就要赶快提高。完成这一步,可以初步找出被试者的最高级别。

3.细察(the probes) 这一步是为了确定被试者的最高级别。为此,主考人再提高问题的难度,反复问各种问题,以便找到被试者的顶点(ceiling)。被试者此时已感到,他的语言能力达到了极限,流利程度骤然减低,语法错误大增,无法再说下去。此时,主考人要允许被试者回到他所持续保持的最高级别上。

4.结束(the wind-down) 找到被试者的极限之后,口试就要结束了。如果还有不清楚的问题,主考人可补问一下。在一般情况下,主考人再回到原来已谈过的话题上,即被考者持续保持的最高级别上。最后,主考人向被试者表示感谢,口试到此全部结束。

在口试过程中,主考人态度要友好,但目标要明确;假装成操单语者,态度要客观,不给任何暗示,不纠错,不打断,让被试者独立完成任务;保持眼触,但不要死盯着,不要东张西望,不要看表,注意听,适当点头、微笑;可做非评价性的鼓励,可要求被试者解释或澄清。



口试评分是一个棘手的问题，到现在也还没有很好地解决。汉姆莱（Hammerly，1982）设计了下面的口试记分表：

	很差	差	一般	好	很好
综合					
发音					
语法					
词汇					
流利程度					
（得体性）					

汉姆莱所说的“综合”，指综合运用语言的能力。他认为，在初级阶段，要更多地考虑语音因素，而在高级阶段，要更多地考虑流利程度。他还认为，得体性只能在高级阶段才能做到。

按照不同的评分方法，可以把测试分为主观和客观两种。主观测试要求评分者作出判断，其结果反映了评分者的观点，而客观测试可以用机械手段评分，不需要评分者反复权衡。口试是一种主观测试，费时费力，评分不容易客观。但口试有很大的实用价值，是测试中不可缺少的组成部分。因此，许多国家（特别是美国和英国）的测试专家都很注意口试研究，许多国家的政府不惜拨巨款支持这种研究及其试验。还应该说明的是，口试虽然是主观考试，但是一个有经验的主考官能自然地掌握口试的标准。这种主考官要经过专门的培训，并进行一定数量的考试，其录音带及评分结果经过审查，合格后才能获得口试的主考证书。

最后，顺便提一下，根据测试的目的，还可以把测试分为速度测试（speed test）和强度测试（power test）两种。速度测试受时间限制，量大，题目较容易，但要求反应快，目的在于检查学生的语言熟练程度。



而强度测试,时间充足,题目虽少,难度大,目的在于了解学生语言知识掌握的深度。

三、好的测试的特点

好的测试题具有三个特点,这就是可靠性、有效性和实用性。以下分别讨论这三个特点以及它们之间的相互关系。

1. 可靠性(也叫信度,reliability)　可靠性指的是测试结果的稳定性。把同一份试题让学生连考两次,以此确定测试的可靠性,这叫做重测法。在一次测试里出两套试题,这两套试题在分量和难易程度上相当。让学生同时做这两套试题,以此确定测试的可靠性,这叫做对等法。不管使用重测法还是对等法,其测试结果一致,那就说明这套试题具有可靠性。

评分的可靠性是指几个判分的人的一致性。例如:同一篇作文,一个教师给 A,另一个教师却给 C,那么这种评分就不可靠。再如;测试学生的语音,如果没有一个科学的标准,那么评分就不具有可靠性;如果有一个具体的、明确的标准,那么可靠性就会大。当然,大规模的客观测试不存在这个问题。

影响测试可靠性的因素很多,主要有如下几种:

(1)测试的长度　一般说来,题目越多,可靠性越高。学生在较长的测试中可以更充分地发挥自己的能力。但是测试的长度要限制在合理的限度内,如果太长,学生筋疲力尽,也不会有什么可靠性。

(2)测试的同质性(homogeneity)　同质性是指各项试题相似或一致的程度,一般说来,同质性的测试比较可靠。但在大规模的测试中,试题不能太单一,总是要有几种类型。因此,为了保证测试的可靠性,测试项目不能太繁多,要限制在较少的类型中。

(3)试题的区分性(discrimination)　区分性是指试题对区分学生成绩差异所起的作用。常模参照测试在于区分学生的差别。但是如

果某一道题，所有学生都不会回答，或都会回答，那就没有区分住，自然也就不具有可靠性。比较理想的试题应该难易适度，开始容易些，往后难一些，较好地区分学生的差异。

（4）学生水平的多样性　多样性指学生的水平参差不齐。如果学生的水平悬殊，测试就容易准确可靠；如果学生的水平非常接近，那就不容易准确可靠。这个道理是显而易见的。一般说来，人数越多，差异就越大。所以说，大规模的测试一般比较可靠。全国的学生差异就比一个城市的学生差异大，全市的学生差异就比一个班的学生差异大。

（5）时间长短　测试时间的长短也会影响可靠性。如果测试的题目多而难，而时间却很短，学生要赶时间，心慌意乱，这样就会影响可靠性。这个因素是可以控制的。

另外，测试的环境和评分标准等也会影响可靠性。大规模的测试一般采用客观评分的方法，不影响可靠性。但是，主观测试如口试和作文，也是必要的，是其他理解性测试所不能代替的。那么，如何提高主观测试的可靠性？这是一个大家都关心的问题。前面已经谈过口试的问题，这里再简单地谈一下作文评分的可靠性问题。作文评分要做到客观，关键有两条：一条是作文要求，从内容到语言形式，要十分具体、明确；另一条是制定一个具体标准。近年来，美国教育测试服务中心，为了使大学入学作文测试的评分客观，召集了一批英语教师，让他们评阅若干篇作文，然后集体讨论这些作文的优劣，最后定出几项具体标准，对作文的结构、标点、拼写、文体等所占分数的比例都做了明确的规定。然后让这批教师专门负责评阅作文试卷，可靠性自然提高了。

测试的可靠性可以用 0.0~1.0 之间的数字表示，这个数字越接近“1”，可靠性就越高；越接近“0”，可靠性就越低。一般说来，语法、词汇、阅读的评分标准容易掌握，因此可以获得较高的可靠性，有的可高达 0.9~0.99；听力理解次之，通常可达到 0.80~0.89；口语和写作的评



分标准最不容易掌握，口语的可靠性一般在 0.70~0.79。托福考试的可靠性系数大致为 0.95。

2. 有效性（也叫效度，validity）　有效性指测试的内容应符合测试的意图。一份试题所测的是不是它要测的东西？如果是，就是有效的；如果不是，就是无效的。在选择试题时，有两个问题必须考虑：一是这份试题究竟要测什么，二是这份试题究竟测没测出要测的东西。例如：听力用听力测试，阅读能力用阅读测试，口语能力用口试，写作能力用作文。

分立式测试与综合性测试之争的实质，在一定程度上正是测试的有效性问题。赞成综合性测试的人较多地考虑到测试的有效性，怀疑分立式测试能测出学生的实际运用语言的能力。而赞成分立式测试的人较多地考虑到测试的可靠性，怀疑综合性测试的客观性和稳定性。

检验测试的有效性，有各种标准和方法。跟统计学有关系的方法是标准方法。但在实际上，有效性只能靠观察和理论上的论证。现在还没有最好的客观的衡量有效性的方法。不过，以下几种方法可供参考：

（1）内容有效性（content validity）　检查试题的内容。看它是否包括要考查的知识、技巧和能力。例如：学生刚刚学过了汉语状语和补语的区别，要考查学生是否掌握了这样的教学内容，那么试题就应该有这样的内容，否则测试就没有内容有效性。

（2）表面有效性（face validity）　比较明显的内容有效性叫做表面有效性。写作课的作文测试就具有表面有效性。学习了写作知识，学生就应该写出好文章。考作文正好符合我们的既定目的。表面有效性，顾名思义，就是表面看起来具有有效性。这种有效性是显而易见的。

然而，也有一些很好的测试不一定具备表面有效性，甚至连内容有效性也不明显。例如：托福考试的语法部分要求学生选择正确的动

词形式或介调，这样能不能测出学生运用语言的能力，不少人抱怀疑态度。他们怀疑的正是测试内容的有效性。但是托福考试的命题人认为，虽然托福不具备表面有效性，但它具有标准有效性。

（3）标准有效性（criterion validity） 命题人有一个特定的标准，以此标准来设计试题，从而考查学生是否达到了预期的标准。例如：考驾驶执照，就是要考驾驶员的驾驶能力，这是一个特定的标准。要达到这个预期的标准，光进行笔试是不够的，还要进行路考。笔试检查交通规则，路考检查驾驶能力，两项齐备，就具有了标准有效性。观察标准有效性的最有说服力的方法是看考生考试后在学习中的实际表现。如果一个考生考分很高，而在入学后学习很差，那么这种测试的标准有效性成问题。托福考试的命题人认为，托福考试确实能考核他们感兴趣的英语知识，并且测试的结果一般能正确地反映学生在英语课上的言语行为。

（4）理论有效性（也叫观念有效性，construct validity） 理论有效性指测试跟它所依据的理论之间关系的密切程度。二者关系越密切，理论有效性就越高。一种测试方法是以一定心理学和语言学理论为基础的。分立式测试以行为主义心理学和结构主义语言学为基础，完形测试以格式塔心理学为基础，综合性测试以交际理论为基础。

（5）预示有效性（predictive validity） 预示有效性指对学生未来语言能力的预示程度。学能测试用来预示学生未来的语言学习能力。如果一个学生学能测试得了好分，而过了几个月后的学习成绩很差，那么说明这种学能测试的预示有效性有问题。

（6）共时有效性（concurrent validity） 共时有效性指用不同的测试方法测验同一种技能而得到的不同结果的相关程度。如果用两种测试方法测验某一个学生的听力理解，所得到的两种结果一致，那么，我们说这两种测试都具有较高的共时有效性。

以上讲了 6 种有效性。一份试卷不一定同时具有这 6 种有效性。一般说来，学能测试要求有较高的预示有效性和理论有效性，能力测



试要有较高的共时有效性和预示有效性，成绩测试要有内容有效性。主观测试一般具有较高的表面有效性，而客观测试不可能有高度的表面有效性，因为它人工的成分较多，不够自然。

影响测试有效性的因素很多。要提高测试的有效性，下列因素都很重要：

(1)题目要清楚明了。题目一定要写清楚，使每个学生都能看懂。美国应用语言学中心在讨论汉语能力考试时，对用汉语解说还是用英语解说的问题发生了争论，最后决定用英语解说，其目的就是为了让考生对测试要求百分之百地理解。

(2)用词和句法要得当。试题的语言要通俗易懂，简明准确。

(3)避免过于简单或过于困难的项目。过难或过易，不仅影响可靠性，而且也影响有效性。

(4)避免试题中的歧义。切勿使试题有两种或两种以上的解释，避免学生因猜测出题人的意图而耗费时间。

(5)要有足够的题目。

(6)题目的编排顺序应先易后难。

(7)时间要充足。至少要保证80%的考生有时间完成所有的题目。

(8)避免有规律性的答案。多项选择题安排要慎重，不要使考生发现其规律。

(9)鼓励大家都猜。有的人猜，有的人不猜，就会影响有效性，避免造成无效差异。

以上讲了测试的可靠性和有效性。可靠的测试可能有效，也可能无效；但是不可靠的测试肯定无效。有效的测试中的分数差异包括：

(1)不可靠的差异，即学生因偶然的原因(如情绪)而造成的测试成绩的起伏升降变化；

(2)可靠的无效差异，如学生运用应试策略(猜测、找窍门)而造成的差异；

(3)可靠的有效差异,它反映学生的实际水平,这是我们所要追求的目标。

测试设计者应认真考虑如何扩大可靠的有效差别、同时缩小不可靠的差异和可靠的无效差异。

3. 实用性(也叫可行性,practicality)　实用性通常包含三方面的内容:一是判分容易;二是便于管理,省时、省力;三是经济实用,花费少。大规模的测试尤其要讲究实用性,口试之所以没有列入一些大型的测试,其原因也就在于它缺乏实用性。

另外,在设计试题时,还要注意以下几点:

首先,好的试题是测验学生的技能,而不是测验学生的一般常识。如果只凭学生的一般常识就能回答,这种试题就不是好的试题。例如:

中国的首都是________。

A.上海　　B.天津　　C.南京　　D.北京

这不是一个好的选择题。

其次,在一个好的多项选择题目中,每项选择都应大体上有同样的吸引力。

第三,注意试题中几个迷惑选择(distractors)的安排。试题不能有欺骗性,不能捉弄人。

第四,试题要有语境。

第五,翻译不是第二语言学习的主要技能,一般不列入试题之中。

为了提高测试的科学性,在正式测试前要试测,在试测后要进行试题分析,分析试题的区分性、题量大小、难易程度、迷惑选择的效果和歧义情况等。

思考题

1. 测试有哪些类别?举例说明。

2. 托福测试是什么样的测试?为什么?



3.好的测试一般具有哪些特点?

4.可靠性与有效性有什么关系?

5.如何提高口试的可靠性?目前,口试研究有什么进展?

6.分析一套汉语水平考试试题,说明它的特点、性质和两性(可靠性、有效性)。

第十七章　第二语言测试与评估（二）

四、测试分数的分析

测试的最后一个步骤就是分析试卷。分析试卷要用统计分析的方法，要涉及到一些重要数据和计算方法。下面就讨论一下这方面的问题。

用不同的测量方法可以得出不同的数据。数据大致有下列几种：

1.称名数据（nominal data）　称名数据是指一些项目的罗列，如测试本身的资料（句法测试、词法测试等）。称名数据没有高低等级之分。称名数据可以同数字连用，也可以没有数字。如：一班、二班，也可以叫甲班、乙班。这二者之间没有等级差别。

2.顺序数据（ordinal data）　顺序数据一般用序数词表示，用来说明等级差别。例如：我们把学生的成绩分为 A、B、C、D 四个等级，使用的就是顺序数据。

3.等距数据（interval data）　等距数据也是按顺序排列的，不过每两级之间的间隔始终是相同的，这一点跟顺序数据不一样。例如：人们习惯于把测试分数看成是等距数据，认为 100 分比 90 分高 10



分，而 90 分又比 80 分高 10 分。但是 A、B、C、D 的评分却是顺序数据，它们之间不是等距的。

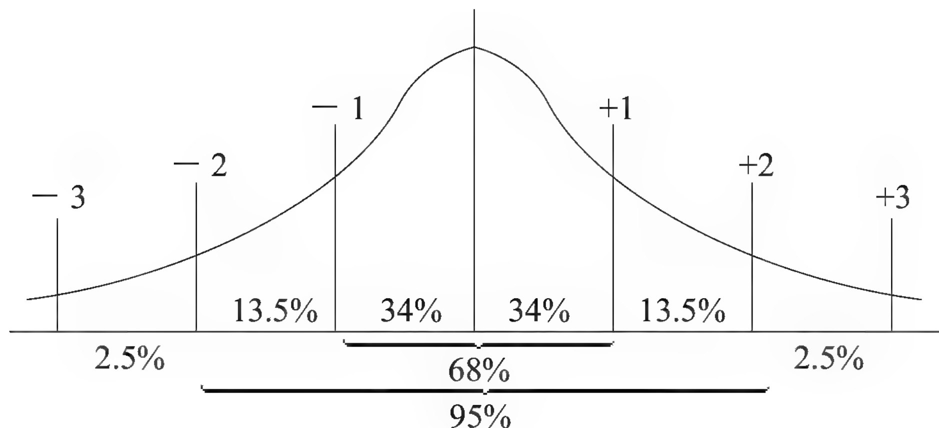
4. 比率数据（ratio data） 比率数据也属于等距数据，不过又多了一层意思。在比率数据中，零意味着"无"或"没有"。但在测试中，零却并不意味着"无"或"没有"。学生得了零分，并不说明他一点儿也不会。

不同的数据是用不同的方法统计出来的。称名数据不能用算术方法统计，只能用概念的分类。例如：不能说句法加词汇如何如何，或男性加女性如何如何。顺序数据也不能用算术方法，因为它没有平均数的概念。等距数据能用算术方法统计，平均数就是这样统计出来的。处理比率数据可以用倍数的概念，所以比率数据不能用于测试成绩分析。例如：一个得 90 分的学生的语言水平并不等于得 45 分的学生的两倍，因为在比率数据中，零并不等于"没有"。

上面介绍了 4 种数据，以下着重讲一讲等距数据，也就是测试分数。

1. 测试分数的分布

对一组学生进行测试，他们的分数各不相等，形成所谓"分数的分布"，分布情况可以用图象表示. 如果参加测试的人数很多，就往往出现一种正态分布（normal distribution）：



正态分布的特点是：中部有一个高峰，两边呈对称图形。在标准参照测试或课堂测试中，也可能会出现反向倾斜（negatively skewed）或正向倾斜（positively skewed）。前者由低分的人多造成，后者则由高分的人多造成。有时还会出现双峰式（bi-model）和矩形。

2. 分数分布中的典型分数

（1）众数（mode）：众数指出现次数最多的分数。上面说的正态分布，也就是单峰式，只有一个高峰，也就是说，只有一个众数，它在正中。众数不一定只有一个，而且可以出现在图象上的任何一个位置。所以，有时用它来说明一组人的测试成绩，容易造成错觉。众数适用于称名数据分析。

（2）平均数（mean）：分数的总和除以考生总人数所得的商就是平均数。平均数的计算公式是：

$$M=\frac{\Sigma x}{N}$$

M=平均数　　　　　Σ=总和

x=每个考生的分数　　　N=考生总数

在统计学中，平均数叫做算术平均数，它只适用于分析等距数据，不适用于分析称名数据和顺序数据。在正态分布图中，平均数跟众数相同。在倾斜分布图中，个别的超低分会影响平均数，但是不会影响众数。因为分数出现的频率跟分数的高低没有关系，所以造成平均数跟众数的不一致。在现实生活中，分数很少呈现出绝对的正态分布，而总是呈现出不同程度的倾斜。

（3）中位数（median）：把原始分数排列起来，最中间的那个分数就是中位数。中位数表示考生成绩的中心点。中位数适用于分析顺序数据。

在正态分布图中，上述众数、平均数和中位数相同。

有了上面这3个数据，我们就可以知道一个班级或一个学生考分的意义了。例如：一个班级7个学生所得的考分分别为60、70、70、75、



80、83、90。那么,我们可以作以下分析:

众数:70。两个人得 70 分。

平均数:75。(60+70+70+75+80+83+90)ч7≈75。

中位数:75。75 分在正中间。

3.其他概念

(1)中矩数(mid-range):最高分与最低分之差除以 2,再跟最低分相加或被最高分所减,其所得数叫做中矩数。中矩数受首尾分数影响很大。在正态分布图中,众数、中位数、平均数和中矩数都是相同的,但在非正态分布图中,这 4 个中间数字就不尽相同了。在上面的例子中,中矩数是:

(90−60)ч2+60=75

90−(90−60)ч2=75

(2)标准差(也叫均方差或标准偏差,standard deviation,简称 SD):标准差是指原始分数跟平均分的平均差数。它的计算公式如下:

$$SD=\sqrt{\frac{\Sigma(x-M)^2}{N}}$$

Σ=总和　　x=每个考生的分数

N=考生总人数　　M=平均分

一个标准差就是一个单位的平均差数。假如一次测试的平均分是 50 分,标准差是 10,一个学生得了 60 分,那么他的分数就比平均分高一个标准差,用符号表示就是+1SD;另一个学生得了 40 分,那么他的分数就比平均分低一个标准差,即−1SD。标准差用来说明一组考生的水平差异。标准差小,说明学生程度较齐,反之亦然。

在正态分布图中,34%的分数应比平均分低一个标准差,而 34%的分数应高于平均分一个标准差。也就是说,68%的学生分数处在高于或低于平均分一个标准差的范围之内,而 95%的学生分数处在高

于或低于平均分两个标准差的范围之内。另外，还有2.5%的学生分数高于平均分两个标准差，2.5%的学生分数低于平均分两个标准差。由此可见，用标准差可以标出学生分数和平均分的差距（见前正态分布图）。

一次重大测试完了之后，只知道自己的考分还是不够的，还要知道自己在这次测试中所占的位置。如：1976~1977年度，约有310 500中国学生参加了托福考试，他们的平均分是506分。而此次托福考试的标准差是75，平均分是500分。以此看来，仅比托福平均分高6分，还远远不够一个标准差，所以成绩还比较一般。

（3）可靠性系数（reliability coefficient）：可靠性系数表示试卷可靠性的高低，也就是考生分数稳定程度的高低。可靠性是可以测定的，但只能估算，无法很精确计算。测定可靠性的方法很多，这里只介绍4种：

a.重测法（the retesting method）：就是同一份试题给同一组学生测两次，根据两次的结果来检验可靠性。

b.对等卷法（the alternative-form method），在同一时间内，用两份长度与难易程度都相当的试题，测试同一组学生，然后看两份试卷得分是否一致。

c.对开法（the split-half method）：就是把一份试题一分为二，分两次进行。测定分立式测试的可靠性，可以用这种简单易行的方法。

d.KR_{21}公式（Kuder-Richardson Reliability Coefficient）：这个公式由库德和理查德森（Kuder & Richardson）提出来的，旨在计算学生答对数与答错数的比例。KR_{21}公式如下：

$$R_{11}=\frac{N}{N-1}\left(1-\frac{M(N-M)}{N\cdot SD^2}\right)$$

R_{11}=可靠性系数　　　　　　N=试题数



M=平均分　　　　　　　　SD=标准差

可靠性系数是一个0~1之间的数,最小不小于0,最大不大于1。不同的测试对可靠性的要求也不相同。标准化测试一般不低于0.90,如托福考试的可靠性系数是0.95。常用的课堂测试只要求在0.70~0.80之间。

提高可靠性的一个办法是增加题量,如下公式用来计算需要增加的题量:

$$A=\frac{R_{AA}(1-R_{11})}{R_{11}(1-R_{AA})}$$

A 是增加后的题与原题量之比;

R_{AA}是想要达到的可靠性系数;

R_{11}是原题的可靠性系数。

当然,题量也不能无限制地增加。提高试题可靠性的另一个办法是增加选择的数目,如由4个选择项目变为5个。还可以加大难度。

(4)百分位(percentile):把原始分数分成若干分数段,从大到小排列起来,然后算出每一个分数段中的得分人数,这就是频率。再把每段以下的频率(含该段)加起来,得到累加频率。用频率和累加频率就可以算出百分位。具体计算步骤如下:

a.把某一分数段的频率值除以2;

b.把第一步的得数和下一段的累加频率相加;

C.用考生总数去除第二步的得数;

d.用100去乘第三步的得数。

这样就得出每一分数段的得分者在所有考生中的百分位。请参看下表:

百分位的计算(共40名考生)

分 数 段	频　率	累加频率	百 分 位
55~59	1	40	99
50~54	2	39	95
45~49	2	37	90
40~44	3	35	84
35~39	4	32	75
30~34	6	28	63
25~29	9	22	44
20~24	5	13	26
15~19	3	8	16
10~14	3	5	9
5~9	1	2	4
0~4	1	1	1

例如:在上表中,35~39分分数段的考生所处的百分位是:

a.4ч2=2　　　　b.2+28=30

c.30ч40=0.75　　　　d.0.75Ч100=75(%)

这就是说,75%的考生的分数跟这些考生相同或低于他们,换句话说,25%的考生高于他们。

(5)标准误差(standard error):标准误差表明学生在不同情况下测试成绩波动的程度。其计算公式如下:

$$SE=SD\sqrt{1-rt}$$

SE=标准误差　　　　SD=标准差　　　　rt=可靠性系数

(6)难易度(falicity value):难易度指每道题的难度指数。计算公式如下:

$$FV=\frac{答错的人数}{总人数}$$



难易度指数以 0.4~0.8 为宜。

(7)区分性(discrimination index):区分性是指试题对学生所起的辨别作用。计算区分性的公式如下:

$$DI=\frac{U-L}{N/n}$$

DI=区分性指数　　U=高分组答对的人数

L=低分组答对的人数　　N=考生总数　　n=分组数

一般说来,区分性指数应大于 0.2。

(8)猜答修正公式:多项选择题中存在猜题的可能性,要抵消掉猜答的得分,可以使用下列公式来求得实际得分:

$$S=R-\frac{W}{n-1}$$

S=修正后的得分　　R=答对数

W=答错数　　n=选择数

(9)相关系数(coefficient correlation):相关系数是指两个量之间相关的程度。如阅读速度与理解能力、语法与词汇、听与说、读与写、两次考试结果等,都有两个量的关系问题。用来表示相关程度的数据叫做相关系数。

相关系数是一个在+1 和−1 之间的数。假设有两个变量x和y,当相关系数是负值时,x越大,y则越小;x越小,y则越大。当相关系数是正数时,x越大,y也越大。在语言测试中遇到的相关系数一般都是正数。计算相关系数有很多方法,这里介绍一种用计算器计算的方法。其公式如下:

$$R=\frac{\frac{\Sigma xy}{n}-(M_x)(M_y)}{(SD_x)(SD_y)}$$

R=相关系数　　x=x卷的分数　　y=y卷的分数　　n=试卷总数

M_x=x卷的平均分　　M_y=y卷的平均分　　SD_x=x卷的标准差　　SD_y=y卷的

标准差

相关系数的最大用处是检查试题的有效性。如果我们想知道A卷的有效性，就可以计算它跟已证明有效的B卷之间的相关系数。如果相关系数很高，那就说明A卷也有效。

五、第二语言教学评估

一谈到测试，就会想到考学生；一谈到评估，就会想到评价教师的教学。其实，这样理解不够全面。有些教师不喜欢评估，其原因恐怕也出在这里。例如：有一项教学计划正在进行中，出现了不景气的情况，领导意欲下马，想通过评估找到根据。在这种思想指导下，他对问题就看得严重一些；或者，领导听到了学生对某个教师的教学有些不好的反映，于是想通过听课证实一下，然后做适当处理。有些教师认为，这两种情况都容易使教师产生恐惧感。如果某个教师课上得不错，领导想通过评估总结他的经验，并加以推广，使他成为大家学习的榜样。这时，教师又容易产生兴奋型的紧张心理。还有，如果在评定职称中，对某个教师有争议，领导想通过评估决定他的晋升与否。这时，教师也会惶惶然不可终日。因此，有必要全面地认识评估，解除不必要的顾虑，使教师欢迎评估，积极参加评估。从近几年的发展情况来看，人们对评估的认识比较全面了，自愿参加评估的人也多起来了。以下简要地讨论一下关于评估的几个问题：

1.什么是评估？人们无时无刻不在评估。在商店买东西，要评价商品；在饭馆吃饭，要评价饭菜；在工作中，要评价工作；在处理人事关系中，要评价人物……简单地说，评估是决定一件事情或一个人物的价值。第二语言教学评估是决定整个第二语言教学设计方案的价值。评估不是测试的同义词，它是一个系统而复杂的过程。评估的内容包括教学过程中的所有因素，如教学目标和目的、教学内容、教学环境、



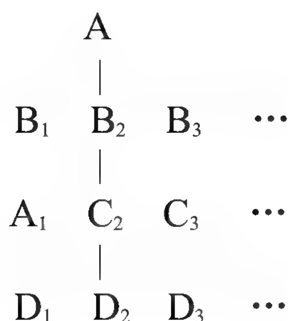
教学设施、教学方法、教材、教师、学生、教学效果等。认为评估只评价教师的观点是片面的。

2. 为什么要进行评估？评估分两种：一种是教学进程中的评估(formative evaluation)，目的为了改进教学。这种评估要求十分具体，每天学生对教学的反馈都要十分清楚；第二种是总结性评估(summative evaluation)。这种评估一般是在一项教学计划完成之后进行的，目的为了评价整个教学计划的价值，以此决定要不要继续下去，有关资助机构要不要继续给予支持。

3. 谁来评估？参加评估的人一般可分两类：一类是教学人员本身。他们对自己的教学作出自我评估。这类评估人员容易看重教学中的长处，忽视教学中的不足，甚至为了某种宣传的需要而夸大其长处；另一类是外边请来的专家。这类人员看问题比较客观，但评估花费较大。所以，比较理想的办法是把这两类评估人员结合起来。评估的过程是：先进行自我评估，然后再请内行专家进行一两天的评估。

不管是哪类人员进行评估，都要有评估的专门训练，懂得评估的具体过程和方法，熟悉统计分析方法。只有这样，才能保证评估的质量。评估的人应该是忠实的，其态度应该是认真的，因而其结果应该是客观的，可靠的。

4. 教学目标在评估中起什么作用？教学目标是教学中的基本因素，它是影响全局的因素。教学目标又分若干类：总目标(A)、亚目标(B)、课程目标(C)和学习目标(D)等，而亚目标以及亚目标以下各类目标又分若干种：



总目标是指教学的哲学思想(即指导思想)、培养的总目标、总方向。例如:某个语言教学计划是培养在21世纪生活的外语翻译,他们能够胜任口、笔译工作,能够适应目的语国家的社会文化环境。这就是总目标。

在总目标下,在听、说、读、写、译、文化方面要有较为具体的要求。这就是亚目标。亚目标有好几种。

亚目标下要有课程目标,以此保证亚目标的实现。一个学期、一门课程结束后的目标就属课程目标。课程目标很具体。

最后是学习目标,它指短暂时间内的目标,如一堂课或几天的学习活动,甚至某个语言项目的学习要求。

从总目标到学习目标,一个比一个具体。

要评估第二语言教学,首要就要看它的目标是否清楚,是否现实,是否适合学生需要,是否适合社团需要,是否适合当今世界的需要;再要看各目标是否一致,是否能结合成一个有机的整体,是否彼此相关。

只有把握住教学目标,才有可能作科学的评估。比如,你去听一次课,但你不了解教学目标,你怎么评估这堂课的教学活动?我认为这是很难的。

5. 评估的手段、方法和数据分析。评估要注意可靠性。使用的手段和方法要便于使用,能省时,省力和节约开支;数据要客观。评估常用以下手段和方法:

(1)观察(observation):包括参阅原有记录、档案、检查表格、历次分数和等级分类等。使用这种方法尽量客观。要做到观察客观,最要紧的是订一个客观标准。

(2)询问(inquiry):包括列问题单、口头谈话。问题单和口头谈话对了解学生学习态度很有用。这方面的评估内容包括学生的语言背景、对外语的态度、学习外语的原因。杰克波维茨(Jakobovits)1970年设计的问题单叫做“外语态度问题单”(Foreign Language Attitude



Questionare，简称 FLAQ）影响较大，它使用多项选择的形式回答问题。

（3）分析（analysis）：包括内容分析和相互作用分析技术。内容分析是一个计算过程，依靠这种过程对口头和书面交际进行分析，以此发现其特点。相互作用分析是分析个别学生跟其他学生的相互作用情况以及教师跟学生的相互作用情况，以此获得有关集体活动的资料。教师谈话的效果是积极的，还是消极的？有没有给学生造成威胁？教师能不能体会学生的感情？能否鼓励学生的行为？说话有没有幽默感？教师能不能接受或采纳学生的意见和建议？问的问题学生能不能回答？有没有启发性？能不能清楚地表达自己的观点？给的指令学生是不是愿意执行？学生出了错，是大声喝斥，还是引导？是不是以我为中心，自以为是？好的教师应该说话幽默，启发、鼓励学生。学生有错，纠正但不批评。师生平等，感情上有交流。

（4）测试：测试有很多种，上面都已讲过。在评估中，常使用学能测试，以此作为一种诊断手段，来考查学生特点跟课程类型是不是一致。

总之，以上 4 种手段和方法，都是为了描述某种第二语言教学设计方案和参与者的结果和特点。评估一项教学方案的质量需要哪些资料？这些资料从哪里来？这就要靠以上方法的选择。

6.数据的搜集与分析。决定了要搜集的资料和方法之后，就要决定搜集资料的过程。搜集可靠的资料（数据），就要有可靠的评估人员。评估人员直接影响数据的有效性。根据劳和布朗森（Law & Bronson，1977）的建议，训练评估人员，按以下步骤进行：（1）安排、决定评估人员；（2）决定搜集数据的人员；（3）对搜集数据的人员进行必要的训练；（4）安排搜集数据的计划，分配时间；（5）监察整个搜集数据过程。

搜集数据的人员如果是本单位的教学人员，他们可能会着重成功

的方面而忽视不足的方面;过分注意教学目标而忽视也很重要的第二位的效果。这是应该防止的。

有了数据,就要对数据进行分析。有些数据,如频率和百分数等,可以直接用电脑计算,而有些数据需要做些调整、加工的工作。例如:在填写教学评估表时,有些学生不愿意填写“特别好”与“特别差”或“完全同意”与“完全不同意”等项,而愿意填写“好”与“差”或“同意”与“不同意”等项。在这种情况下,分析数据时可以考虑把“特别好”与“好”归为一类,把“特别差”与“差”归为一类,其余类推。要在肯定与否定意见之间画一条界线。有些数据是由于偶然性的原因造成的,可以考虑不要。

在分析数据时,还要区分统计意义(statistical significance)和实际意义(practical significance)。统计意义对教学过程中的人员、项目和活动的数量很敏感。数量越大,越能排除一些偶然性。但是,要在评估的基础上做出某些决定,借以指导今后的工作,这就不能不考虑实际意义了。统计数字显示出变量,但是这些变量有没有实际意义,则要看实际条件。例如:我们评估了两组学生的听力水平,一组较高,因为使用了语言实验室;而另一组较低,因为没有使用语言实验室。显然,语言实验室是提高听力的重要条件,这是统计意义告诉我们的。但是,我们的实际情况是:教育经费紧张,不可能购买语言实验室设备,所以说,这种变量的实际意义就差一些。

因而,一个好的评估不但要具有统计意义,还要具有实际意义。在评估的基础上作出的决定和建议要具有可行性,而且应该是具体的,而不是抽象的。

7. 课堂活动评估。课堂上的师生活动是很复杂的现象。研究教学效果的学者迄今还没有从各种成功因素中概括出具有普遍性的东西。因此,课堂教学评估的研究也只是初步的。

课堂教学是一个有机的整体,涉及到许多因素,而且彼此互相联



系。因此,在评估中,不能孤立地看待某一现象。要了解教学的总目标、某项活动的特殊目的、前后联系、教学层次、学生特点、教师风格,等等。这些因素在教学中都会产生实际的影响。课堂中的许多问题不能简单地回答“好”还是“坏”,“对”还是“错”。在评估中,不可避免地要凭个人的经验和知识,但是要力戒戴有色眼镜。以下简要地分别说明一下影响教学的有关因素:

(1)学生:教学计划是否适合学生的需要?学生对教学计划的性质、目标是否十分清楚?

(2)教学计划范围:课堂教学是否跟目标一致?学生是否很顺利地由一门课程转向另一门课程?学习的期限是否合适?内容安排是否合乎逻辑?目前,我国对外国学生的汉语预备教育,理工科一年,文科两年,这种期限是否合适,需要实践的检验。

(3)组织安排:师生比例是否得当?配合语言学习的课外活动是否合适?社会文化环境的利用是否充分?有一位访问学者告诉我:他在美国一年,上班进实验室做实验,很少有机会跟美国人交谈,下班进“唐人街”宿舍,跟中国同胞生活在一起,所以英语没有什么提高,还停留在国内通过英语广播而达到的初级班水平上。有些外国学生在中国学习汉语。在课堂上说汉语,课下却说母语。这不能不影响他们汉语水平的提高。身在目的语环境中,却不能充分利用它,这是十分可惜的。

(4)教学法、课堂活动:教学法是否跟教学目标一致?每年一项具体活动是否跟特殊目标一致?教学法本身是否一致?每一个具体步骤是否合乎逻辑顺序?是否由简单到复杂?是否由已知到未知?是否由技巧操练到真正的交际?每一个步骤是否长短合适?所问的问题是否既具有“挑战性”而又不过分困难?所给的例子和范式是否充分?表述是否清楚、有趣味?进度是否合适?纠错方法是否得当?练习的时间是否充分?学生个人活动、成对活动、小组活动是否符合教学任务的特点和目的?

（5）教师：教师是否充分了解教学目标？教师的作用是否跟整个教学指导思想一致？教师有无机会跟同事交换意见？有无机会听同事的课？是否了解学生的特点（包括年龄、性向、动机、跟其他人交流的兴趣等）？学生的态度是否已在教学计划中考虑？对学生活动的反馈是否让学生知道？是否了解学生之间的差异？这些特点不考虑，教学是无的放矢的。

（6）测试：测试对教学目标来说是否有效？测试是否衡量学生的交际能力或有意义的运用？测试的程序和项目是否有效？测试是否具有表面有效性？学生是否感到公平？

（7）教材：教材是否跟教学目标一致？有没有配合基本教材的辅助教材、练习本、课外读物？教材有没有视听材料（录音、录像等）？教材语言是否地道？是否反映目的语文化特点？教师写的补充材料是否质量较高？

（8）设施：设施是否合适？是否满足基本需要（空间、灯光、通风等）？是否有助于教学？有没有合适的图书馆？教师有没有专业图书馆？有没有合适的辅助人员？

对上述问题的忠实而准确的回答是评估的基础。回答这些问题是最重要的评估活动。

8. 写评估报告。最后一个步骤是写评估报告。国外写的评估报告一般分以下几部分：

Ⅰ.评估目标

A.评估的指导思想（理论基础）

B.读者对象（给谁看）

C.预期的决定

Ⅱ.教学设计方案描述

A.教育哲学思想

B.目标和目的

C.教学人员



D.教学过程和方法

E.内容

F.学生

G.环境

H.设施

III.教学成果

A.学生成绩

B.态度

C.“副产品”

D.费用

IV.对教学设计方案的评估

A.成果价值

B.优点

C.弱点

D.推荐

以上简要地介绍了评估的一般步骤和方法。评估有各种模式,其中有系统分析模式(systems analysis)、行为目标获得模式(behavioral objective attainment)、做决定模式(decision making model)、无目标模式(goal-free evaluation)、艺术批评模式(art criticism model)、鉴定模式(accreditation)和对手模式(adversary model)等。目的不同,评估模式也不同。

评估对第二语言教学具有十分重要的意义,必须认真进行研究。

思考题

1.分析试卷分数常用哪几种数据?

2.解释下列典型分数及其计算方法:(1)众数;(2)平均数;(3)中位数。

3.解释下列概念:(1)中矩数;(2)标准差;(3)可靠性系数;(4)百分位;(5)相关系数。

4.测试与评估有什么不同?

5.评估分哪几个步骤？

6.评估采用什么方法？

附录一：

口语能力测试标准

（美国测试服务组织制订）

级别	功能	语境（内容）	准确性
初级	用记忆的材料交际。	基本物品、颜色、服装、家庭成员、天气、周日、月份、日期、时间。	无功能能力（有某种预期的可理解性）。
中级	简单应付基本生活情境；问问题；回答问题；创造句子；参加简短会话。	简单的问答情境、有限语言经验范围内的熟悉话题、常规旅行需要、最低礼仪需要、日常需要话题。	一般说来，甚至使用简单、常用结构时也会出错；可为习惯于同外国人交往的本族人所理解；常有语音、语法错误。
高级	能够对付较复杂的生活情境；叙述、描写。能够充分地参加非正式会话，表述事实，给指令，报告，叙述当前、过去和未来的活动。	业余娱乐活动、有限工作要求、多数社交情景（包括介绍），如个人背景、家庭、爱好、工作、旅行、当前大事等具体话题。	在有限的话语中联句；词的形态（屈折语）和多数常用句法结构掌握得很好；有某些交际错误；可为不常同外国人交往的本族人所理解。
最高级(1)	能够对付不熟悉的话题和情境；假设；提出有论证的见解；能够在正式和非正式的语境中交谈，提供解释，详细描述。	实用、社交和抽象话题、特殊兴趣、特殊能力范围。为自己的意见辩护、多数正式和非正式谈话。	在非常用结构中偶尔出错；在最复杂的常用结构中偶尔出错；在基本结构中偶尔出错；错误从不影响理解；语法掌握得很好。
最高级（2）	表达自己的观点，谈判；劝说，商谈；根据听众和情境而剪裁语言；为高级人士口译。	所有非技术情境、有关个人和专业范围内的任何谈话、有关专业需要和一般性社交的所有话题。	仅偶尔出现非句型错误；语法接近完美，语法错误少见。



（续表）

级别	功能	语境(内容)	准确性
最高级（3）	功能同受教育的本族人。	所有话题。	表现同受教育的本族人。

附录二：

外语口语能力水平等级表

（美国外交学院制订）

项目＼等级	S—1 初级能力	S—2 有限运用能力	S—3 最低专业能力	S—4 充分专业能力	S—5 双语
发音	常不易听懂。	常带外国腔调,但尚可听懂。	有时带外国腔调，但总可听懂。		和外国人同。
语法	固定表达法的语句正确，但几乎无句法;常有错误。	多数基本句法类型尚能掌握;大多能用简单句正确表达意思。	掌握大多数基本句法类型；总能用较复杂的句子正确表达意思。	间或有错误,但不显示缺陷的类型。	和外国人同。
词汇	仅够生存、旅行和基本需要之用。	足够简单社交会话和日常工作之用。	足够参加一切普通谈话和特殊领域里的专业讨论之用。	专业和普通词汇丰富,并能精确使用于所在场合。	和受过教育的外国人的词汇相等。

（续表）

项目 \ 等级	S—1 初级能力	S—2 有限运用能力	S—3 最低专业能力	S—4 充分专业能力	S—5 双语
流利程度	除了背熟的语句外，讲话困难。	通常结结巴巴；常常限于语法和词汇而默不作声。	很少结结巴巴；总能设法维持会话不间断。	就专业问题发言，显然能如用母语一样毫不费劲，总能使人听懂。	能在一切场合至少像使用母语一样流利而不费劲。
听力理解	要对方重说一遍，口语速度低；只能听懂极短的语句。	能懂对他讲的普通非专业性口语，但常误解或需要改用别的词语再说一遍。通常听不懂外国人之间的谈话。	能听懂对他说的内容的大部分；能听懂讲话、清晰的广播和外国人之间的大多数谈话。	能听懂受过教育的人所说的任何内容；有时听不懂方言土语。	能在一切场合至少像听母语一样不费劲。

（吴棠　译）

参考文献

1.David P. Harris.Testing English as a Second Language.McGraw-Hill Book Company,1968

2.Robert Lado.Language Testing:The Construction and Use of Foreign Language Tests.McGraw-Hill Book Company,1961

3.Educational Testing Service.ETS Oral Proficiency Testing Manual.Princeton, New Jersey,1982



4.Hector Hammerly.Synthesis in SL Teaching.Second Language Publications. 1982

5.Gilbert A.Jarvis and Shirley J.Adams.Evaluating a Second Language Program. Center for Applied Linguistics 1979

6.C ·里德著.英语测试.李庭芗等译.北京:人民教育出版社,1986

7.刘润清.语言测验的方法和理论

8.桂诗春.语言测验的测量和评估.现代英语研究,1981(1)

9.戴浩中.测试统计中某些基本参数的计算和应用、外语教学与研究,1984(4)

10.张凯.第二语言测试的理论及方法

11.Bernard Spolsky.Reduced Redundancy as a Language Testing Tool.1969.

12.刘英林等.汉语水平考试(HSK)的性质和特点.世界汉语教学,1988(2~3)

13.亚历山大.语言教学法十讲.1982

第十八章　第二语言教学理论研究的内容与方法

这是本书的最后一章。在这一章里，我们对全书做一个小结，重点讨论一下第二语言（包括对外汉语）教学理论研究的内容和方法。主要谈三个问题：一、为什么要进行教学理论研究；二、研究内容；三、研究方法。

一、为什么要进行教学理论研究

首先，我想从教师的素质谈起。在西方，有两种对立的观点。一种是：Teachers are born, not made. 另一种是：Teachers are not born, they are made. 我倾向于后一种观点，认为汉语教师不是天生的，而是后天培养出来的。（当然，汉语教师的仪表和某些个性特点可能跟先天条件有关。）我们可以通过后天的学习成为一个好的汉语教师，一个理想的汉语教师。吕必松先生在《关于对外汉语教师业务素质的几个问题》中，对教师的业务素质作了极为全面而详尽的论述，王还先生在《和青年教师谈谈对外汉语教学》中提出要取法乎上，向赵元任先生看齐，给我们指出了努力的方向。教外国人基础汉语，不像在大学中文系上专业课（如音韵学），只要会讲中国话，掌握 100 多个语法点和 3 000 个常用词，似乎还可以应付一阵子，混一阵子。这是低水平的



汉语教师的低水平要求。我们应该高标准,严要求,做一个像赵先生那样的汉语教师。赵先生是国际上著名的语言学家,被誉为“汉语语言学之父”,又是一个出色的汉语教授,许多著名的中外语言学家(如王力、哈里迪)都是他的学生,或是他的学生的学生。他有识别语言学中的关键问题的能力。他为汉语教学编写了一个完整的教材系列,包括口语教材、阅读教材、语法专著和工具书,形成了汉语教学的四大支柱。他也有自己的语言教学理论体系。对外汉语教学作为一个新兴的学科,由于大家的共同努力,已经确立起来了,已被社会上公认了。但是,“小儿科”的影响就那么容易消除?!对外汉语教学已走过了近40个年头,积累了丰富的经验,形成了一个很好的传统。但是还很不够,不能适应新形势的要求。我个人体会,一个比较理想的汉语教师应该专业底子比较厚,掌握汉语教学的基本理论、基础知识和基本技能;有一套扎实的教学基本功,教学效果比较好;掌握现代化的研究手段,科研能力比较强;外语水平比较高。大家的教育背景可能不同,有的是外语出身,有的是中文出身,各有自己的长处和短处。不管是哪种出身的人,教学、科研能力都要均衡地发展,不做“瘸腿教师”。本书多处讨论了教学问题,这里不再赘述,只谈谈科研问题。科研内容广泛,但归纳起来,不外乎两个方面:汉语本身的研究(即教什么)和教学理论研究(即怎样教)。教学理论研究要靠语言学家、心理学家和教育学家,还要靠汉语教师。最理想的汉语教师应该是一身二任:既是出色的汉语教师,又是教学理论专家。当然,实际做起来,并不容易。但是,作为一个汉语教师,至少要了解教学理论研究的最新成果,并有选择地把它应用到教学中去。

近几十年来,语言学和语言教学理论发展很快,出现了不少新的成果,我们应该及时地研究这些成果,从中发现合理的东西。同时,我们也看到,到目前为止,国外的语言教学理论体系并没有完全建立起来,国内也是这样,因为语言教学涉及的因素繁多而复杂,而且很难控制。我们对学习的过程知之甚少。另外,我们对以往教学实践的总

结，不少是经验、体会型的，缺乏坚实的理论基础。这些都说明科研工作的极端重要性。

教学与科研的关系怎么处理，是一个令人头疼的世界性问题。在美国，“不出版，就完蛋”（publish or perish），没有大学出版社出版的学术专著，就不能晋升。教材一般不算学术著作，只表示教师的一种能力。1986 年，俄亥俄州立大学校报曾就教学与科研的关系开展过多次讨论。一派意见是：教师用百分之百的时间搞教学，没有时间搞科研。他们认为，教学质量下降的原因是教师脱离教学搞科研。但这样的教师得不到晋升。另一派意见则是：科研能使教师跟上时代的脚步，了解本学科发展的最新信息。科研有成就的教授常常是最好的最受学生欢迎的教师。科研的目的不是为了脱离教学，而是为了把教学搞得更好。这个讨论还没有最后结论。国内也有类似的情况。我个人认为，教学与科研的关系是双向的（two ways），是互相影响、互相促进的。科研成果指导教学实践，而教学实践又为科研提供素材。从根本上说，理论来源于实践。没有教学实践经验作基础，科研也很难搞得好。作为一个对外汉语教师，最好各种类型的课都上上，一、二、三、四年级都教教，各种类型的学生都接触接触。这样，就可以积累教学经验，在实践中发现问题，在科研中解决这些问题。

二、研究内容

对外汉语教学是一个刚刚确立的新兴学科，是一块刚刚开始开垦的处女地，要研究的问题很多。本书前 17 章讨论了第二语言教学理论研究的主要领域和重要研究成果，评介了许多假说，提出了许多问题。有些假说已得到证明，不少假说还没有得到证明。有些问题已初步解决，还有不少问题远远没有解决，需要做长期的艰苦的努力。前面已说过，近 20 年来，语言教学理论的研究已由“教”转向



"学"，把研究的重点放在"学"上。研究"学"不是不要"教"，而是为了更好地"教"。在"学"的基础上确定"教"，这种"教"才是有的放矢的"教"，有效的"教"。学习到底是怎样产生的？其过程到底如何？学习的成败与哪些因素有关？现将本书已讨论过的有关内容简单归纳如下：

学生学习因素

1. 生理因素
   - 年龄
   - 性别
   - （年龄、性别）关键期
2. 认知因素
   - 智力
   - 学能
   - 学习策略
     - 概括/简化
     - 归纳/演绎
   - 学习风格
     - 审慎/冲动
     - 场独立性/场依存性
3. 情感因素
   - 社会文化因素
     - 自我中心因素
       - 语言自我
       - 自我疆界
     - 交流因素
       - 移情
       - 内向/外向
4. 教育背景
   - 已有经验
   - 教育水平
5. 母语　迁移
   - 语音
   - 语法
   - 语义
6. 第二语言已有水平
   - 零起点学生
   - 假初学者
   - 初、中、高级学生
7. 学习第二语言的目的(动机)
   - 教育需要(工具动机)
   - 职业需要(结合动机)

8. 在什么样的环境中使用第二语言
   - 国内/国外
   - 大城市/小城市
   - 工厂/农村
   - 学校/医院

9. 使用第二语言的身份
   - 上级/下级
   - 同族人/异族人
   - 朋友/生人
   - 年轻一代/老一代

10. 需要的语言技能
    - 接收
      - 听
      - 读
    - 表达
      - 说
      - 写
    - （以上均涉及）语音、词汇、语法

11. 使用第二语言的方式
    - 面谈
    - 电话
    - 书面

12. 达到的目标
    - 初级
    - 中级
    - 高级

13. 需要的方言
14. 听者对学生错误的容忍度
15. 输入（即“教”，下面要讲）

以上诸多学习因素弄清楚了，“教”就有了一个坚实的基础。

教学理论研究的另一个方面，就是“教”。这是传统的教学理论研究的重点，现在仍不能忽视。现将这方面的内容简单归纳如下：

教师“教”的因素

1. 生理因素
   - 年龄
   - 性别

2. 认知因素　智力

3. 情感因素　社会文化因素
   - 对待本族语文化的态度
   - 对待学生母语文化的态度

4. 教育背景
   - 已有经验和训练
   - 教育水平

5. 母语/外语（学生母语）
6. 动机
7. 人格特点

8. 教学理论
   - 体系
   - 原则
   - 方法、技巧

9. 教学类型
   - 正式
     - 速成
     - 常规
   - 非正式

10. 教学期限
    - 年限
    - 学时

11. 教学环境
    - 外语环境
    - 第二语言环境
    - 双语环境
    - 课堂环境

12. 教学大纲　教学内容
    - 听
    - 说
    - 读
    - 写
    - 译

    （听、说、读、写、译）
    - 语音
    - 语法
    - 词汇



13. 教材 {结构教材 / 功能教材 / 结构–功能教材}

第二语言教学(包括对外汉语教学在内)理论研究的内容,一般说来,分“学”和“教”两个方面。(有的学者把“语言环境”单独作为一个方面研究,这样就分“学”、“教”和“环境”三个方面。)

近年来,研究教学理论的学者都在设法建立一个比较系统的学习模式和一个比较全面的教学模式。比较有代表性的模式有马凯(Mackey)的《语言学习、语言教学与政策相互作用模式》(1970)、斯特雷温斯(Strevens)的《语言学习与教学过程模式》(1977)、斯登(Stern)的《教与学模式》(1980)、东肯和拜德(Dunkin & Biddle)的《课堂教学研究模式》以及狄东尼和丹尼西(Renzo Titone & Marcel Danesi)的《语言学习动态模式》(1985)。

建立学习与教学模式的目的在于:(1)建立自己的教学理论体系;(2)分析、评价各种教学理论;(3)分析学与教情况,确定教学计划,指导大纲制订、教材编写、课堂教学、课外活动、测试与评估等;(4)确定研究方向,发展教学理论。

上述模式的共同特点是:

1.综合性:全面地系统地分析学与教中的各种因素,力戒片面性。2.统一性:把各种因素协调、统一起来,使彼此不互相抵牾。3.伸缩性:能够容纳不同的见解,能够解释多种学与教过程,适用性大,应用面广。

以下重点介绍一下狄东尼等人的语言学习动态模式。这个动态模式体现了行为主义心理学、认知心理学和人格心理学相结合的综合观点。最早使用“动态”一词的是罗班克(A. A. Roback,1955),他的意思是指语言学习的动机变量,而狄东尼等人在这里使用“动态”一词来说明语言学习是一个分层次的动态过程。他们的动态模式(GDM)基



本上把操作条件反射、认知结构和人格能动性统一在语言学习之中，这种“统一”不是“混合”，而是相互补充的有机综合。他们认为，动态模式分两个范围：底层结构和表层结构。这里所说的底层结构和表层结构与乔姆斯基所说的根本不同。他们所说的表层结构是指语言符号的实际使用，而深层结构却分以下 3 个相联系的层面：

1. 战术（Tactics）　在这个层面上，通过经验性的学习形成编码、解码过程，换言之，通过大脑皮层、中枢神经系统的协调、综合，通过安排、组织输入刺激和输出反应，说话人和听话人建立起感知图式(perceptual schemata, 包括听、视觉图式)，形成神经、肌肉运动习惯（包括发音和符号习惯）。战术与行为操作（behavioral operation)在性质上相一致。既然语言学习是一种反馈现象，那么战术操作就自然由自我调节、监察等机制来协调。因此，战术就构成了交际行为（the act of communicating)。

2. 策略（Strategy）　在这个层面上，说话人和听话人的概念、认知结构与经验性的战术过程相互作用，于是就产生了认识话语意义和语法结构的能力。策略操作具有认知的性质，它包括使用语音、形态、句法、词汇-语义规则来组织语言的能力（形成规则的过程)；从自然语料中选择不变提示（constant or emiccues)的能力（选择过程)；把语言情境化的能力，即编制信息程序，使之适合交际情境（编制程序的过程)；根据认知反馈机制的呈现来调节语流的能力（有意识的自我调节过程）。因此，这一层面就构成了交际能力（the ability to communicate)。

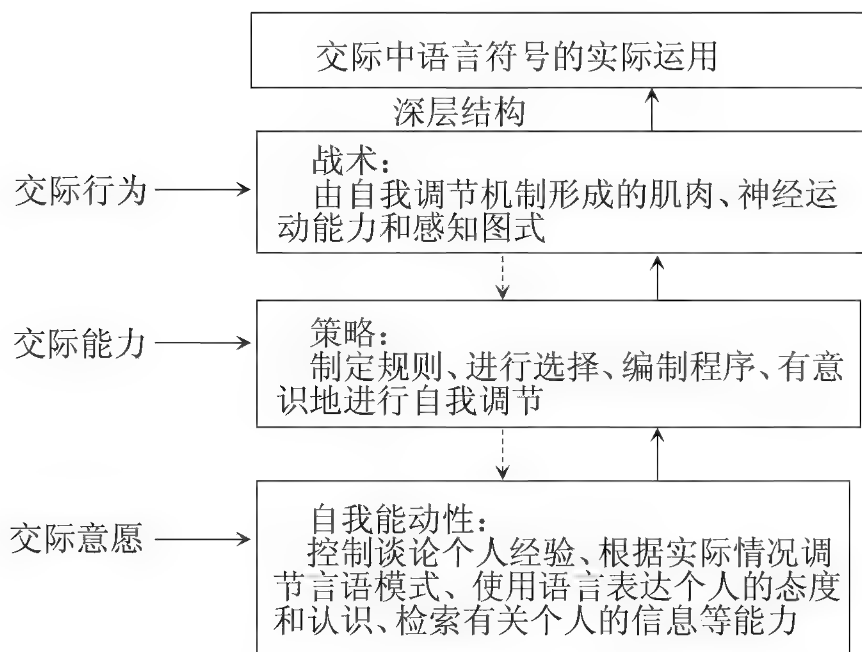
3. 自我能动性（Ego-Dynamic Level）　这是一个人格层面，它协调战术、策略两个层面。狄东尼等人对人格的理解受奥尔波特(G. W. Allport, 1965)的启发，认为人格是能动的人格，也就是“存在于具有心理系统的个人内部，决定个人有特点的行为和思想的能动组织”（Allport,p.28)。能动的人格不是个性(individuality), 而正如那汀(J. Nuttin, 1968, pp. 205-6)所说的，是一个开放的关系系统，它使人直接与外部世界发生关系，因而可以被认为是一种自我能动关系



结构(an ego-dynamic relational structure)。人格支配谈论个人经验、根据实际环境调节言语模式(包括何时不宜说话的知识)、表达态度、用语言的形式检索有关个人的信息、交流意图、按照自我认识(即在相互交流中的个人感知)使用语言等能力。因此,自我能动层面就构成了交际意图(the will to communicate)。

狄东尼等人认为,在以上深层结构的3个层面中,自我能动层面是一个最低的层面,其次是策略层面,最后是战术层面。战术层面把前两个层面与表层结构联系起来。从语言学的角度看,策略层面相当于语言学能力和交际能力(linguistic and communicative competence),而战术层面相当于语言运用(performance)。前面已经说过,表层结构是指语言符号(包括口头和视觉符号)的实际运用,运用语言符号来交流个人经验或意图。言语行为这个层面是可以直接观察的,所以把它称为表层结构。在这里,战术操作表现为一套使用符号进行交际的能力,而言语行为的表层表现可以显示出在学习过程中深层结构起作用的程度。狄东尼等人的语言学习动态模式见下图所示。

表 层 结 构



狄东尼等人的语言学习模式可以解释第一语言习得,可以解释第



二语言学习，还可以解释失语症现象。这里对第二、三种情况略加说明。这个动态模式提供了一个研究第二语言发展的框架，它把第二语言的发展看成是一个综合性过程，这个综合性过程取决于战术、策略和自我能动操作的共时发展，在战术的层面上，感知和肌肉、神经运动的言语（即言语的接收与表达）发展取决于语言学习习惯的形成，这就是说，条件反射总在战术发展中起作用。同时，神经末梢和大脑中枢的恰当作用支配着语言的接收和发出。战术的发展受言语反馈机制的支配，而言语反馈机制总是在监察言语的输入和输出。正如丁华尔（W. O. Dingwall,1975)所观察到的那样，“表达和认识，二者由一个复杂的反馈系统来联系，而这个反馈系统至少包含触觉、自我感受和听觉反馈回路（feedback loops ）。在语言习得的早期，就是我们所说的‘言语表达自动化’（the automatization of speech production)阶段，这个反馈系统看起来起着特别重要的作用。”（Dingwall, p.52)在策略层面上，语言发展的心理方面（the mentalistic aspects)形成，认知机制（制定规则过程、编制程序过程等）与战术层面相互作用，来组织语言材料。在自我能动的层面上，具有交际意图的学习者开始进行战术和策略操作，也就是经验、感知、情感、需要等的操作，集中形成语言发展的“扳机”机制（the “trigger” mechanism), 即类似机枪扳机那样的能引起连锁反应的机制。

第一语言习得和第二语言学习用同一种模式来解释，这不是从狄东尼等人开始的，卡鲁尔（J. B. Carroll)在 1981 年就提出了这样一种看法。

失语症虽不在本章讨论之列，但语言教师应该对失语症有所了解。从动态模式的角度看，所谓失语症，就是策略操作的失调或障碍，其表现是：在战术的层面上，产生在语音、语法和词汇都不正常的话语。换言之，在战术、策略和自我能动层面的相互关联、相互作用过程中存在一种接连发生的中断或瓦解现象。中枢神经系统是支配战术或自动的言语操作的机制，成年失语症患者的这种机制失调或产生障

碍，就会在策略层面上抑制正常的言语操作。这就是为什么失语症患者的言语说起来吃力，甚至被扭曲的原因。不过，由自我能动层面直接进入战术层面，使患者的言语听起来更富有感情色彩。

以上较为详细地说明了言语学习动态模式及其解释作用。总之，语言学习动态模式运用合乎逻辑的方式，把语言学、心理学、学习与教育学等学科的见解与发现综合在一起，来解释学习过程。学习过程是一个由相互作用的行为、认知、交际和人格等要素构成的综合性过程。根据狄东尼等人的看法，这对第二语言教学有以下启示：

1.目的语战术操作教学不可避免地要使用条件反射技巧（如模仿、重复、句型操练等），因为战术层面包括感知和肌肉、神经运动操作。

2.策略操作学习，如语法规则和在交际情境中语言的恰当运用，必然要用演绎和功能教学技巧。

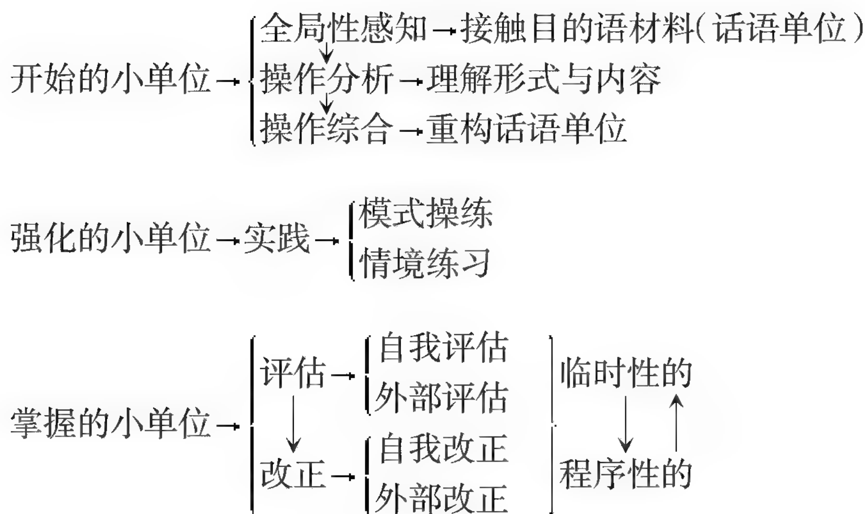
3.语言学习中的自我能动层面是一个关系到战术、策略层面正确发挥其作用的关键层面，所以，每一个教师都应该时刻注意了解学生的各种人格变量，并采取适应这些变量的教学技巧。其中最重要的是，创造一个和谐的学习环境，把学生的抑制减到最低限度，或者完全消除，使自我能动作用充分地自由地发挥出来。

总之，建立在学习动态模式基础上的教学动态模式也应该是一个综合性的动态模式，它应该把归纳性教学、演绎性教学、功能教学和人本主义教学的实践熔为一炉，使4种因素相互补充，同时，这样的教学模式，其发展又受含有积极成果的实验证据的制约。

狄东尼等人根据上述模式设计的教学过程如下图所示：



完整的教学单位



狄东尼等人的动态模式是以心理语言学为基础的，比以语言学为基础的其他模式又进了一步，其主要不同点在于它的层次性。它帮助我们进一步理解语言教学这个系统工程的复杂性，促使我们以全方位的观点全面、系统地探索语言教学过程中的各个方面的问题。他们的模式也有不足之处，主要是：只能解释第一语言习得与第二语言学习的共同性，不能解释二者的差异。我们汉语教师可以在前人成果的基础上，建立一个能够全面解释对外汉语教学过程的分层次的动态模式。

语言教学理论的研究可以分为两类：一类是宏观研究，如建立学习与教学模式；另一类是微观研究，如学习与教学过程中的各种具体问题：语言习得/学习过程与学生；语言教学与教师；语言教学法与组织；语言、言语与社会文化；语言教学环境；语言教学史；对外汉语教学中的特殊问题（如声调、汉字学习过程）等。

三、研 究 方 法

搞科研可以用归纳法，也可以用演绎法。这里重点介绍一下普遍采取的归纳法。黎天睦先生在《现代外语教学法》里，把一项研究工

作分为以下几个步骤进行：1.选好题目；2.缩小问题的范围；3.提出假设；4.决定证明假设所需要的证据；5.决定研究过程；6.详细列出调查、研究过程的步骤；7.进行调查；8.检查调查结果，看假设是否已得到证明；9.写调查报告。

社会语言学家大都采用这样一种方法。心理语言学家使用实验的方法，基本步骤也是假设、求证，即从问题出发，通过调查、实验解决问题。科学研究的态度应该是实事求是的，有定量、定性的分析，不能靠主观臆测。现在有些文章主观随意性太大，实用价值不大，对教学没有什么好处。

王还先生写的《门外偶得集》，可能大家都已经看过。王先生做科研的特点是"小题大做"，她在汉语研究中新发现了什么，在哪些问题上修正了原来的看法，还有哪些问题正在思索而还没有得到解决，引用了谁的观点，都说得一清二楚。所谓"小题"，不是不重要的课题，而是缩小研究问题的范围，控制其他因素，以便得到预期的结果（肯定或否定）。她研究了多年的"把"字和"被"字句，这实在不是"小题"，而是汉语研究中的尖端问题。王先生的研究方法很值得我们汉语教师学习。

很多教师教书多年，但苦于找不到研究的题目。我想，原因是多方面的。不过有一点是很重要的，那就是要注意培养自己的观察力，养成观察的习惯，做有心人。处处留心皆学问。我这方面的能力也是不强的，但在注意培养，有意识地观察一些语言现象。

在对外汉语教学中，几乎每天都会遇到学生提出的各种我们预想不到的问题，常常使我们处于困难的境地。有一次，一个美国学生在作文中写道："我家有我爸爸、我妈妈和我狗。"我看到后当即把"我狗"改为"我的狗"。不料学生不理解，问我："狗是我家的家庭成员，是我朋友。既然能说'我爸爸'、'我妈妈'，为什么不能说'我狗'呢？难道这不合语法规则吗？"如果不从社会文化因素方面去考虑问题，单凭"语感"，是很难说服学生的，而且"语感"未必靠得住。美国俄亥俄州



立大学吴伟克先生(Galal Walker)曾经跟几个在那里学习的中国研究生兼助教合作搞了一本《中级汉语教案》,里边用的例句全都是中国人提供的,可是换一批人,就换一次例句,理由都是"我们中国人不这样说",几年定不了稿,弄得这位先生十分为难,几次向我诉苦。他并且表示要把"我们中国人不这样说"作为研究题目,分析、研究一下中国人看问题的标准。

另外,我看到一些台湾出版的汉语教科书里常有"你今天有上班吗"这类的句式,凭语感觉得它不是普通话句式,但是从哪里来的呢?我弄不清楚,就把这个问题记下来,并想办法解决它。有一次在广州开会,在大街上看到了不少诸如"当日有取"、"烤鹅有卖"之类的牌示。另外,我还注意到,上海同事写的汉语教材中也有"橘子有卖吗"的句式。由此,我初步认定,这种"S+有+V+(O)"的句式是南方方言里的格式。可是,最近在《北京晚报》上偶尔发现"地安门商场有售"的说法,引起了我的进一步思考:也许这是南方方言北上吧?

以上例子都稀松平常,并没有发现什么了不起的东西。我的意思无非是想说,要养成一个观察的习惯,养成得越早越好。要是等年纪大了再去培养习惯,困难比较大,养成习惯的可能性比较小。

本书即将结束,在结束之前,我想再次强调以下几个观点:

1.语言教学理论体系具有综合性,它以多种相邻学科理论为基础,由教与学中多种因素构成。它同相邻学科有关理论之间以及内部各因素之间是相互作用的。

2.一个好的语言教学理论体系应该系统完整,前后一致,简单明了,富有伸缩性(弹性),有解释力,能够指导语言教学与理论研究以及对各种教学理论的评价。

3.对外汉语教学理论体系的哲学基础是唯物辩证法(包括传统哲学中的合理因素);其语言学基础是现代语言学理论,主要是结构



主义语言学、功能语言学、心理语言学和我国传统的汉语语言学等；其心理学基础是现代心理学，主要是教育心理学和学习心理学等；其主要特点是：(1)短期、集中、强化；(2)实践性、交际性；(3)听说读写全面发展，阶段侧重；(4)博采众家之长，突出结构与功能的结合。

对外汉语教学理论研究的进一步深化，取决于以下条件：

1.对外汉语教学是一种第二语言教学，第二语言教学有其共同性，所以，要继续引进国外第二语言教学理论研究的最新成果，吸取其合理的成分，避免重复劳动。

2.对外汉语教学不同于其他外语教学，有它的特殊性，所以，要进一步探索对外汉语教学自身的规律和特点，根据这些特殊的规律和特点确定教学原则和方法。

3.以科学的研究方法和现代化的研究手段为主，以经验体会型的研究方法为辅。从根本上说，一切理论来源于实践。有些教学法没有什么理论指导，完全是实践的结果。但是没有理论指导的实践，又常常是盲目的，不全面的。对40年的对外汉语教学实践经验的总结，要有理论的指导，要站在现在的高度，使它上升为理论，成为对外汉语教学理论体系中的基本组成部分。

语言教学理论研究是一门综合性学科，又是一门实验性的学科，它采用实地观察、调查统计和科学实验的研究方法，而不是思辨性的方法。

我们对外汉语教师，根据特定的教学对象和教学任务，采用以某种理论为基础的教学方法，可能有效，也可能无效。如果出现无效的情况该怎么办呢？那就得修改原来的方法，再进行试验；如果还是行不通，就可以考虑其他可能性，试验全新的方法，反复试验下去，直至成功(参见附录)。教学过程是一个不断试验、不断改进的过程。“教无定法”大概也就是这个意思吧？语言教学有没有“点金术”一类的东西？有没有“灵丹妙药”或“捷径”？至少现在我们还没有找到。



思考题

1.为什么要进行教学理论研究?

2.教学理论研究一般包括哪些方面的内容?

3.狄东尼等人的学习动态模式有什么长处和短处?狄东尼等人所说的"交际能力"同社会语言学家所说的"交际能力"有什么相同点和不同点?

4.教学理论研究的主要方法有哪些? 研究的一般过程是怎样的?

5.如果采用某种教学理论或教学途径不起作用,该怎么办?

6.语言教学有没有捷径可走?国外有"外语七日成"的广告,你认为可能吗?

7.试设计一个对外汉语教学模式,把所涉及到的主要因素尽可能都考虑进去。

附录一:语言教学过程图解(表见 P336)

附录二:教学途径在教学中不起作用怎么办(表见 P337)

参考文献

1.Renzo Titone & Marcel Danesi.Applied Psycholinguistics:An Introduction to the Psychology of Language Learning and Teaching, Chapter 7: A Glossodynamic Model of Language Learning and Language Teaching.University of Toronto Press, 1985

2.王还.门外偶得集.北京:北京语言学院出版社,1987

3.吕必松.关于对外汉语教师业务素质的几个问题.世界汉语教学,1989(1)

4.黎天睦.现代外语教学法:理论与实践,第十一讲:外语教学的调查研究方法.北京:北京语言学院出版社,1987

5.盛炎.赵元任先生对汉语教学的贡献.语言教学与研究,1987(3)

语言教学过程图解（Titone）



教学途径在教学中不起作用怎么办(Titone)
(图　解)

进 → 以应用语言学或应用心理语言学为基础的教学途径在特定的教学环境中似乎不起作用。 → 重新评价该理论，试验修改的教学途径。 → 仍不起作用。

→ 征求别的老师或研究人员的意见。 → 试验。 → 不起作用。 → 征求学生的意见。

→ 试验。 → 不起作用。 → 不要绝望。 → 思考其他可能性。

→ 试验全新的教学途径。 → 不起作用。 → 把问题储存起来，其后可能会有奇妙的方法或相应的发现产生。 → 同时，继续前进。 → 出

试验全新的教学途径。 → 起作用。跟别的教师共享成果。 → 出

总附录一：

《英语初阶》介绍

《英语初阶》(Waystage English)是欧洲共同体所属文化合作委员会制定的以功能-意念法为指导的新型的初级外语教学大纲，是功能-意念教程(如《主线》Mainline、《跟我学》Follow Me等)编写的主要依据之一。它虽然只是一个雏形大纲，但它所体现的教学法体系代表欧洲外语教学的先进水平，影响较大。为了使大家对功能-意念法有较为具体的感性认识，以有助于我们的外语教学(包括汉语作为外语的教学)、外语教学大纲的制定和外语教材的编写，现结合有关材料，将这个大纲介绍给大家，对其中一些重要概念和术语，作了必要的较为通俗的说明，对大纲中的语言项目进行了初步统计和归纳。大纲中有些问题谈得不太具体，也结合其他有关材料作了适当补充。大纲中的英语释例全部附上，以便使大家了解大纲的全貌。

应该说明的是，这个大纲主要解决“教什么”的问题，对“怎样教”的问题谈得不多。因此，大家在研究这大纲时，可参阅其他有关文献。

一、从《入门阶段》到《英语初阶》

功能-意念法产生于20世纪70年代的西欧，奠基人是英国语言学家威尔金斯(D. A. Wilkins)。功能-意念法的产生不是偶然的。世界进入20世纪70年代，国际交往日益频繁，要求更好更快地掌握外



语的交际技能，而在外语教学中使用的翻译法、直接法和听说法（包括视听法和情景法），都偏重于结构教学，忽视交际技能的训练，因此跟社会的需要产生了尖锐的矛盾。同时，由于社会语言学、心理语言学和其他现代语言学理论的研究发展很快，突破了形式系统的框框。向着交际系统的方向发展。于是功能-意念法便在此基础上产生了。

1971 年 5 月，欧洲共同体所属文化合作委员会召开了一次对成人进行现代外语教学的专题讨论会。会后，在剑桥大学语言系主任特利姆（J. L. M. Trim）的主持下，成立了一个由欧洲 15 个国家 100 多名语言学家和教法学家组成的专家组，着手制定一个以成年人为对象的欧洲现代语言教学单元-学分体系（A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults）。这个专家组经过三年的共同努力，于 1974 年由荷兰乌特勒支大学应用语言学院主任范埃克（J. A. Van Ek）博士，代表专家组提出了一个以功能-意念法为指导的现代外语初级阶段教学大纲，叫做《成年人现代语言学习入门阶段》（The Threshold Level for Modern Language Learning by Adults），简称《入门阶段》。

《入门阶段》于 1975 年出版。它主要包含以下几个语言项目：1.基本功能项目 73 个，与其相对应的语言形式，主要是句型、短语，共 250 条，其中要求活用的 182 条；2.一般意念项目 130 多个，与其相对应的语言形式，包括句子、短语和单词，共 524 条，其中要求活用的 420 条；3.与特殊意念项目相对应的语言形式（即单词）约为 1 500 个，其中要求活用的 1 050 个。《入门阶段》所体现的教学原则和它对交际目标的明确而详尽的说明，受到了欧洲和欧洲以外的语言教师的欢迎。但是另一方面，正如原先所预料到的那样，对初学外语的成年人来说，《入门阶段》不是一个最低的目标，而是一个过高的目标。文化合作委员会考虑到，教学大纲的规定应该适应成年初学者的需要、动机、特点和能力（这是现代语言教学的重要原则之一）；成年初学者不仅要学习语言知识，而且更重要的是把这些语言知识运用到现实生活



中去。因此，文化合作委员会委托范埃克和英国著名的教材设计专家亚历山大(L. G. Alexander)以及费兹潘特里克(M. A. Fitzpatrick)制定一个更切实际的教学大纲，这就是1977年出版的《英语初阶》。

《英语初阶》虽以英语为例，但是有普遍意义，至少适用于欧洲的语言教学。它的教学对象是成年人，特别是中年人。《英语初阶》和《入门阶段》的教学对象是相同的，但二者对教学对象的要求不同。《英语初阶》，顾名思义，是《入门阶段》以下的中间阶段目标(an intermediary object below “The Thresh old Level”)。《英语初阶》的设计者考虑到初学者最主要的语言活动是会话，最需要掌握的是说和理解两种技能。而读和写只限定在特殊的语言活动里(如拼写姓名、填写海关申报表等)，于是他们对《入门阶段》所列的语言项目又进行了挑选，挑选的原则是：1.最常用的功能项目应该尽早地掌握，使初学者在跟外国人接触中尽快地通过语言做他们迫切需要做的事情，而且做得越多越好。举一个最简单的例子：在开始阶段，与其学习3种“介绍个人”的说法，不如学习用3种不同的说法分别做3件不同的事情(即用一种说法做一件事情)。一种语言行为有多种表达方式，需要逐步掌握。再以“介绍个人”为例：开始先学习用一种简单的表达方式介绍自己，以后再学习用另外两种表达方式。这种圆周式(或称循环式)的安排方法既适用于“入门阶段”以上水平的语言教程，又适用于“入门阶段”以下水平的语言教程。2.按照先易后难的传统原则编排教学内容。就是说，在开始阶段先学习比较简单的内容，在以后阶段再学习比较复杂的内容，难度逐渐增加。例如，在开始阶段，最好先学习像“Perhaps he is ill”这样的句子，而不学习“He may be ill”。3.挑选的话题要切合实际需要。教师不能同时教所有的内容，不能同时讨论所有的话题，只能挑选学生最感兴趣、最迫切需要的话题。4.要适合教学。所挑选的教学内容应该为学生的进一步的学习打下良好基础。这就是说，所挑选的教学内容不应该是鹦鹉学舌式的短语一览表，而应该反映语言的系统性特征。虽然所挑选的语法不必很完整，但它却构成了一个语



法规则的连贯整体，学生要在他们的外语行为中创造性地运用这些规则。

《英语初阶》体现了上述4条原则。它来自《入门阶段》，二者关系密切，但二者所列的语言项目不是一对一的关系。《入门阶段》中所列的有些项目超出《英语初阶》的要求范围，因此被删掉了。同时为了减少重复，《入门阶段》中的有些语言项目在《英语初阶》中又作了重新调整。《英语初阶》不分表达(productive use)和接受用法(receptive use)，只有接受用法。有些含有语法意义的释例都用“---”标出，这些释例只要求学生作为固定词组学习，暂时不要求他们在各种具体语境中运用这些语法结构。有些标有“______”的语义–词汇项目，是根据不同对象的需要和兴趣而定的，有一定的伸缩性。标有“......”的语言项目是数目有限的释例。

总之，《英语初阶》同《入门阶段》的指导原则是完全相同的，只是学生在这一阶段通过语言做的事要比“入门阶段”的少，但是要掌握的语言技能不比“入门阶段”的差。

二、《英语初阶》的主要内容

《英语初阶》的主要内容分为功能、一般意念和特殊意念三部分，每部分都附有英语释例，以下将分别说明。在说明之前，先将使用的缩写交代一下：NP：名词短语，在句子中具有名词作用；VP：动词短语，即带宾语的动词或动词词组；N：名词；Vinf：不带“to”的不定式；Vto：带“to”的不定式。

第一部分：语言功能和英语释例

功能是言语行为，也就是用语言做什么。《英语初阶》列出了以下6类47个功能项目，与功能项目相对应的语言形式，主要是句型、短语，共81条(例句除外)：



1. 通知与了解实际情况

功能	英语释例
1.1 判明	指示代词(this, that, these, those) +BE+NP(1) 指示形容词(this, that, these, those) +N+BE+NP 人称代词(主语形式)+BE+NP 陈述句
1.2 报告(包括描绘和叙述)	What happened?
1.3 纠正	释例同上。另外还有: 副词 no 带 not 的否定句 含有否定词 never,no(形容词), nothing 的句子
1.4 询问	疑问句(yes/no 问句) 带 when, where, why, what (代词),who, what(形容词), how(+far, much, long 等) 的问句

2. 表达与获悉理性的态度

功能	英语释例
2.1 表达同意与不同意	Yes All right 陈述句
2.2 否认某事	No(副词) 带 not 的否定句 No(副词)



		带 not 的否定句 含有否定词 never, no(形容词)，nothing 的否定句
2.3	表达一个人知道或不知道某人或某事	I(don't)know(+名词(词组)/代词)
2.4	询问是否某人知道或不知道某事或某人	Do you know(+名词(词组)/代词)
2.5	接受帮忙或邀请	Yes, please. Thank you.
2.6	拒绝(别人帮忙或邀请)	No, thank you.
2.7	表达有能力或无能力	NP + can(not) + VP
2.8	询问有能力或无能力	Can(not) + NP
2.9	表达一个人对某事的确定与否	
	(a)确定	陈述句
	(b)中性	I think + so(that 从句)
	(c)弱化	Perhaps...
	(d)否定	I don't think + so(that 从句)
2.10	表达一个人必须/不必做	I (don't) have to + VP

	某事	
2.11	询问是否一个人必须做某事	Do I have to + VP
2.12	寻求或给予做某事的允诺	May I/Can I + VP Yes All right
2.13	说明拒绝给允诺	(Please) don't+VP No

3. 表达与获悉感情的态度

功能		英语释例
3.1	表达高兴、喜欢	This/that is (very) nice I like + 名词(词组)/代词 (very much)
3.2	表达不高兴、不喜欢	He/she/this/that is not (very)nice
3.3	询问喜欢、不喜欢	Do you like +
3.4	表达满意	This/that is very good/nice
3.5	表达不满意	I don't like this/that
3.6	表达失望	What a pity
3.7	表达偏爱(一般/直接)	I ('d) prefer+ I ('d) like+
3.8	表达感谢	Thank you (very much)
3.9	表达意向	I'm going + Vto
3.10	询问意向	Are you going + Vto



3.11 表达需要、愿望

I'd like + 名词(词组)/代词(,please) | Vto

May I have +名词(词组)/代词(,please)

I want + 名词(词组)/代词 | Vto

3.12 询问需要、愿望愿望

Would you like + 名词(词组)/代词 | Vto

Do you want + 名词(词组)/代词 | Vto

4. 表达道义的态度

功能	英语释例
4.1 道歉	I'm (very) sorry.
4.2 答应原谅	That's all right.
4.3 表达赞成	Good!
4.4 表达赞赏	(It's) very good/nice.
4.5 表达遗憾	What a pity.
4.6 表达冷淡	It doesn't matter.

5. 使事情做成（请求）

功能	英语释例
5.1 请求别人做某事	Please + VP VP + please
5.2 警告别人注意或不要做某事	Look out! Be careful! Don't + VP
5.3 教导或指引	以 you 为主语的陈述句

别人做某事　祈使句
5.4　提供帮助　Can I help you？
5.5　请求帮助　Can you help me, please？
5.6　提建议　Let's + VP
6.　社交
功能　英语释例
6.1　问候人　Hello.
Good morning/afternoon/evening.
6.2　当会见人时　Hello.
（How are you？）
（I'm fine, thank you.）How are you?
6.3　当介绍别人或被介绍时　This is...
(反应)How do you do？
Hello.
6.4　当告别时　Goodbye.
6.5　引起注意　Excuse me...
6.6　提议祝酒　Cheers!

第二部分：一般意念和英语释例

意念是功能作用的对象，它可以由回答功能后面的"什么"或"谁"的问题来确定。例如，同意什么？拒绝什么？邀请谁？这里的"同意"、"拒绝"、"邀请"是功能，而对于"什么"、"谁"的回答就是意念。意念分为两类：一般意念和特殊意念。一般意念是同功能想联系的抽象的时空关系。一般意念常由一定的语法格式决定，含有语法方面的意义，它适用于各种话题和各种背景，是所有学习者必须学习的。因此，人们把功能和一般意念合称为"共核"(Common Core)。



《英语初阶》所列的一般意念项目分为8类91个，与一般意念相对应的语言形式，主要是句型、短语和单词，共426条。现详述如下(左边是一般意念，右边是英语释例)：

1. 存在

1.1 存在/不存在

There is... There is not any... Is there...

to make She made a new dress

1.2 在场/不在场

here not here away

1.3 可得/不可得

to have
to have got } 用于肯定句、否定句和疑问句语境

There is... There is not any... There's no... Is there...

ready When will it be ready?

2. 空间

2.1 处所

here there where

inside come inside outside Let's go outside.

(in) the north He lives in the north (of England).

(in) the south He lives in the south (of England).

(in) the west He lives in the west (of England).

have gone to + NP He' gone to Paris.

have been to + NP He's been to Paris.

指示形容词
指示代词 } this, that, these, those

2.2 关系位置

at+NP We are going to wait at the station.

between+NP Henley is between London and Oxford.



in front of+NP. There's a tree in front of the house.

behind There's a tree behind the house.

on + NP The food was on the table.

under + NP The dog was under the table.

in + NP I live in London.

in the centre (+ of + NP) I live in the centre (of Manchest).

at the end (+ of + NP) The hotel is at the end of the street.

next to +NP The garage is next to the hotel.

inside My car is inside.

outside My car is outside.

2.3 距离

near+NP We live near the railway station.

far+from+NP We don't live far from the railway station.

(two miles) away It's two miles away.

2.4 移动/不移动

to go Where did you go last night? Where have you been?

to go+介词修饰语+地方

He went to London./ He went into the house.

to go home/ to go out/ to go away

to stop The car stopped in front of a garage.

to leave We left the station at ten.

to arrive The train arrived at eleven.

to come (+ to +NP) He came very late./ He came to our house.

to get up I have to get up at six.

to sit down I'd like to sit down now.

to walk We are going to walk to the railway station.

to stay I'm going to stay here for a week.

It is not going to stay dry today.



to sit　Don't sit on that table!

to stand　I had to stand in the train.

to wait (+for+NP)　We had to wait five minutes./Wait for me, please.

2.5　方向

(to the) left　Turn left at the crossing.

(to the) right　Turn righe at the crossing, straight on.

to+NP　This train goes to London.

from+NP　He has come from London.

into+NP　He went into the house.

out of+NP　He came out of the house.

through+NP　He went through the centre of the town.

away　He walked away.

in　Don' go in now.

out　We walked out.

up　Are you going up? (例如在电梯里)

back　We went back.

to turn　Turn left at the river.

to bring　Bring me some water.

to send　I want to send a letter to Holland.

to take　I'd like to take this with me.

to put　May I put my coat here?

2.6　由来

from+NP　I come from London.

2.7　排列次序

before+NP　A comes before B.

after+NP　B comes after A.

first　John came first.

last　Peter came last.

between　B comes between A and C.

2.8　尺度

2.8–1　大小

big
small
high
low　| 这些和另外一些形容词既用做定语和表语，又用于比较级

2.8–2　长度

mile/ foot　The car is thirteen ft long

inch/ kilometre/ metre/ centimetre

long　This road is very long

short　I want a short coat

2.8–3　压力

见 2.8–4

2.8–4　重量

Ibs/ ozs/ gram(me)/ kilo

heavy　This blanket is too heavy.

light　I want a very light blanket.

2.8–5　容量

gallon/ pint/ litre

2.8–6　空间

big/ small

2.8–7　温度

warm/ hot/ cold

3.　时间

3.1　时点、时段

time　What time is it?



It's / At | (four) o'clock
a quarter to/past (three)
half past (three)
(23)minutes to/past(three)

yesterday/ today/ tomorrow

this morning/ afternoon/ evening/ week/ month/ year

last/next week/ month/ year

tonight/ last night It's/ At (three) am

on (Monday) in (July, Spring, etc)

names of the days of the week

names of the months

dates, eg (Sunday) 13 June 1976

(four days) ago then/ now when spring/ summer/ autumn/ winter

3.2 在先

before+NP 现在完成时

I have not seen John yet.

I have been to Paris.

already I have already done it.

not yet He has not come yet.

yet 在问句中 Has he come yet?

3.3 在后

after+NP

later I'm going to do this later.

3.4 顺序

first First we went to London.

then First we went to London, then we went to Paris.

3.5 同时

at the same time

3.6　将来时

NP+be going to+VP

soon　next week/ month/ year　in (four days)　tomorrow　tonight

3.7　现在时

现在进行时　一般现在时　现在完成时

now　today　this morning/ afternoon/ year etc

3.8　过去时

一般过去时　last week/ month/ etc　yesterday

just　I've just seen him.

3.9　无时间中心点　　一般现在时

Edinburgh is in Scotland.

3.10　耽误

late　The train is going to be late

3.11　早

early

You are early.

There is an early train on Mondays.

You came too early.

3.12　迟

late　too late

We were too late for the train.

3.13　时间长度　(时段)

for+NP(有关时段的名词)

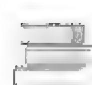
since NP(时点)

till+NP(时点)

long　We had to wait a long time.

short　We waited a short time.

How long does it take?　It takes five minutes (by taxi).



year　month　week　day　hour　minute

3.14　速度

fast　This is a very fast car.

slow　This is a slow train.

3.15　频繁程度

never　sometimes　(not) often　always　every Sunday/ week etc. (three) times a (week)　usually

3.16　持续

现在进行时　现在完成时

I've been here for two hours

I've lived here for two years

3.17　断续　　　not always

3.18　永久　　　always

3.19　暂时

for + NP(有关时段的名词)　You can have my car for a week.

not always

3.20　重复

again　twice　many times

3.21　唯一　　　once

3.22　开始

to start　The journey started at seven.

He started to speak.

since +NP(时点)

3.23　停止

to stop　till+NP(时点)

3.24　变化/转移

to change　The weather has changed.

suddenly

4. 数量

4.1 数

单数/复数(语法范畴) 基数至四位数 序数至四位数 电话号码

another May I have another cup of tea, please?

about I have about ₤25.

4.2 数量

all/ any/ a lot of/ some/ no/ many/ much/ more/ most/

not any/ enough/ little/ a little/ few/ a few/ half+NP

Give me half of it. /Give me the other half./ Give me half a bottle. (进一步参见 2.8)

a bottle/ piece/ cup/ glass of

4.3 程度

very... too... much/ a little+形容词或副词比较级

5. 质量

5.1 物理的 (physical)

5.1-1 形状 round square

5.1-2 尺度 见 2.8

5.1-3 dry wet to dry

5.1-4 可见度、视线 NP+can (not) see+NP

to look (+at+NP) Don't look now!/Look at this new car.

dark It is too dark here.

light It's light at five am in summer.

5.1-5 可听度、听力 NP+can (not) hear+NP

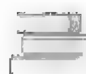
to listen (+to+NP) Listen to me please.

loud The music is too loud.

noise There is too much noise here.

5.1-6 味觉 nice This meat is (not) very nice.

5.1-7 质地



soft　I want a soft pillow.

hard　This pillow is too hard.

strong　This is very strong plastic.

5.1-8　颜色　blue　black　brown　green　grey　orange　red　white　yellow

light　I want a light colour.

dark　I want a dark colour.

colour　That is a nice colour.

5.1-9　年龄

I am (23)　How old are you (is he, she, etc)?

old　I am too old for this.

young　He is very young.

year　This house is (150) years old.

adult　Adults 50p, children 20p.

Child

new　We have got a new car.

5.1-10　身体条件

ill　Are you ill?

well　I am very well.

all right　He/His car is all right now.

dead　The dog is dead.

to break　He has broken his leg.

to cut　I have cut my hand.

5.1-11　可进、不可进

open　The door is open.

closed　The door is closed.

5.1-12　清洁

clean　This skirt is not clean.

to clean　to wash

5.1-13　材料

plastic/ nylon/ cotton/ paper　用做定语和名词词组开头

wool　用做名词词组开头

5.1-14　充足度

full　empty　to fill

5.2　估价

5.2-1　价值、价格

how much　How much are these shoes?

to be　How much are these shoes?

expensive　cheap

5.2-2　质量

good　bad　better　best　well

He cannot write English very well.

5.2-3　可接受性　That's all right.

5.2-4　适当/不适当

(It's) all right　(It's) enough/not enough

5.2-5　正确/不正确

right　Is that the right word?

better　Your English is better now.

wrong

5.2-6　有能力/无能力　NP+can (not)+VP

5.2-7　重要/不重要　(not) important

5.2-8　不正常　strange

5.2-9　容易/困难　easy　difficult

6.　心理

6.1　反应　(另见第一部分)

to know



to think　I think so./I think that you are ill.

to hope　I hope that you can help me.

6.2　表达　　　(另见第一部分)

to speak　Can you speak French?

to write　I want to write a letter.

to talk　We talked for a long time.

to say　How do you say that in English?

to tell　Tell me about your work.

to ask　May I ask a question?

question　May I ask a question?

to thank

7.　关系

7.1　空间关系　　见 2.2，2.3，2.6，2.7

7.2　时间关系　　见 3.2，3.12

7.3　动作/事件　关系

7.3-1　施事　　　施事格作为主语

7.3-2　宾格(包括使役格)

宾格作宾语

John opened the door.

宾格作主语

The door is open.

使役格作宾语

She made a new dress.

7.3-3　与格

与格作为间接宾语

He gave me a book.

与格用于带“to”的修饰语中

He gave the ticket to my brother.

7.3-4　工具格

工具格用于带“with”的修饰语中

You can open the door with this key.

7.3-5　受益格

I have bought this for my wife.

7.3-6　地点　　　　　见 2

7.3-7　时间　　　　　见 3

7.3-8　方式、手段

well　badly　slowly　quickly

How...?　How can I do it?

7.4　对比关系

7.4-1　相等/不相等

(not) the same (thing)　different (+from+NP)

other　Give me the other book.

another　Give me another (=different) book.

the same as...

7.4-2　对应/对照

(not) the same (thing)　different

形容词比较级+than　John is older than his brother.

7.5　所有关系

形容词性的物主代词(my, your, etc)

名词性的物主代词(ours, yours,etc)作表语

带“of”的修饰语

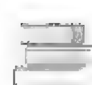
带“with”的修饰语　Did you see a man with a big suitcase?

带“without”的修饰语　Don't go there without your passport.

to have (got)　I have (got) a small car.

to get (=to receive)　I got a nice present from him.

to give　I gave him a nice present.



to keep　May I keep this?

7.6　逻辑关系

7.6-1　连接

and

but　I want a new car, but I have not got any money.

too　John is going to come too.

pair　I want to buy a pair of shoes.

7.6-2　选言(即不连接)　　or

7.6-3　包括/除外

with+NP　We are going to take John with us.

without+NP　We cannot go without you.

7.6-4　原因

why...?

because+次从句

7.6-5　结果

then...　so...

7.6-6　理由

why...?

because+次从句

7.6-7　目的

to+Vinf　He came to help me.

7.6-8　焦点

about+NP　He talked about his work.

only　Milk? Only a little, please.

8.　指代

A.限定的

(a)非承前的

人称代词(主语和宾语形式)

形容词性的物主代词(my, your, their, etc.)

名词性的物主代词(mine,yours,theirs,etc.)作为表语 This is mine.

指示形容词(作定语的 this, these, that, those)

定冠词 the

疑问代词(独立性的)who, whose, what, which

(b)承前的

人称代词(主语和宾语形式)

形容词性的物主代词

名词性的物主代词作表语 you take it；it's yours

指示形容词

指示代词

定冠词 the

代词 one(如：May I have a red one，please?)

副词 here there now then so(如：He wanted to have，but did not say so.)

B.非限定的

不定冠词 a, an

不定代词 nothing something anything all(如：They all went home；I went all of it.) it(如：It's raining.)

副词 never sometimes always

不定半指示词：

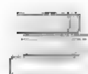
people There are five people here.

thing What do you call that thing?

to do What are going to do tonight?

第三部分：特殊意念和英语释例（以话题范围为序）

特殊意念是由话题直接决定的词汇项目，它含有词汇意义。学习者可以根据自己的兴趣和需要选择学习。



《英语初阶》列出了特殊意念（主要是词汇项目）56项（类）422条。现分12个话题范围详述如下：

1.个人身份：说出本人是谁，拼写自己的名字，说明自己的地址，告诉别人自己的电话号码，说出本人出生的时间和地点，说明自己的年龄、性别，说出自己结婚与否，说明本人的民族、国籍、职业，描述自己的家庭，说明自己的宗教信仰（如果有的话）；从别人那里获得同样的情况。

1.1　名字

name　first name

Mr　Mrs　Miss

to write　How do you write your name?

字母名称

to be　I am Pete Robinson

1.2　地址

to live　Where do you live?

street　road　square　park

number　I live at number fifteen.

country　town　village

国家名称

1.3　电话号码

telephone　Have you got a telephone?

to telephone　telephone number

1.4　出生日期与地点

to be born　I was born in London on 26th，July 1930.

月份名称　要求的数字

1.5　年龄　　见第二部分5.1-9

1.6　性别

man　woman　boy　girl

1.7　婚姻状况

married　not married

1.8　民族　　　　民族名称

1.9　由来

to be+from+NP　I am from Haariem / Where are you from?

1.10　职业

job　职业名称

to be　I am a nurse.

office　shop　farm　factory　school　hospital　business

to work　I work in a shop.

boss

1.11　家庭

husband　wife　father　mother　brother　sister　child　son daughter

1.12　宗教　　本人所信仰的宗教名称(若有)　　church

2.住处:描述一所或一套房子以及里面的房间,谈谈并询问有关家具和床上用品、服务和享用等情况,描述某一地区特别是住处的周围环境。

2.1　设备、房间

to live　house　I live in a small house.

flat　I live in a flat.

room　We have two rooms on the ground floor.

kitchen　bathroom　bedroom　living-room　toilet　garden

floor　The bedrooms are on the first floor.

ground floor　stairs　lift　window　door

2.2　家具、床上用品

table　bed　chair　sheet　blanket　pillow

light　Turn on the light, please.



2.3 服务

water gas electricity heating telephone

to turn on Turn on the light, please.

turn off How do you turn off the heating?

2.4 享用之物

bath shower radio television garage

2.5 地区情况

lake hill mountain fields beach sea near the sea island river

2.6 动植物

flower tree grass animal bird insect fly dog cat horse

3.业余时间、娱乐：说出什么时候有空儿，在业余时间里做什么，特别是有关公共娱乐、运动、阅读等情况；从别人那里获得同样的情况。

3.1 消遣

holiday(s) weekend

free I am free on Saturday.

3.2 娱乐

radio television

programme There was a nice programme last night.

news I always listen to the news.

to watch I often watch television.

music to sing song

to go out We like to go out in the evening.

cinema film theatre

ticket I had tickets for the cinema.

to dance friend I go out with friends.

3.3 运动

sport(s)　to play　I don't play football.

against　England plays against France.

to win　to lose　运动名称

3.4　理性消遣

to read　to learn　I'm learning English　book.

3.5　报刊

newspaper　magazine　picture

4.旅行：使用公共交通工具，买票等，谈及私人交通工具。找住宿，订房间，询问饭食等。

4.1　公共交通

to go　How can I go to Liverpool?

to come　I've come to London by car.

by (train,car,etc)　by air

plane　train　tram　bus　coach　underground　taxi　boat

station　Where is the station?

airport　bus stop　ticket　return　single

to be　How much is it to Liverpool?

class　I go second class.

to buy　to pay

to change　You have to change at Sheffield.

platform　The train leaves from platform six.

to smoke　You may smoke here.

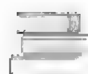
journey　tourist

4.2　私人交通

car　bicycle　road　motorway　to drive　to park　motorbike　petrol　oil

4.3　旅行证件

passport　insurance　ticket



4.4 旅馆、露营地等

hotel camping site tent

room Have you a room for one night?

single room/double room

to book I have booked two rooms.

front I'd like a room at the front.

back I'd like a room at the back.

bill Can you give me my bill, please?

key with or without breakfast breakfast lunch dinner meal luggage suitcase bag

5.健康和福利：向大夫或牙科大夫说明自己的病情，报告事故,说出自己是否感觉良好、是否饥饿、是否疲劳等，获得个人卫生用品，谈及医疗和急诊。

5.1 身体各部位

head arm hand leg foot heart tooth hair stomach

back I have got a pain in my back.

5.2 疾病、故事

ill pain accident to break

cold I have got a cold.

to fall He fell on the ice.

to burn I've burnt my hand.

to cut I've cut my finger.

What's the matter?

5.3 个人舒适

thirsty hungry tired to sleep

to wake up I work up at six.

5.4 卫生

to wash I'd like to wash before dinner./ Can you wash these

clothes for me?

soap towel toothbrush toothpaste comb razor

5.5 医疗

doctor dentist hospital chemist

medicine Take this medicine three times a day.

glasses I have broken my glasses.

5.6 急诊

police policeman police station fire ambulance

6.买东西：使用购物场所、设施，购买食品、衣服和家庭用品等，讨论价钱，付款。

6.1 购物场所、设施

shop supermarket

market We buy our vegetables at the market.

to buy to sell

to pay（+for+NP） Where do I pay?/ Where do I pay for this？

to show Can you show me another one?

6.2 食品 见 7.1

6.3 衣服、式样

clothes dress suit underwear trousers jacket shirt blouse shoes socks tights coat skirt size size 41，please to try on to put on（clothes） to take off（clothes）

watch I want to buy a new watch.

6.4 家庭用品

spoon fork knife cup bottle

glass I want a glass of water.

plate Be careful! the plate is hot.

6.5 价格 另见第二部分 5.2–1

money £ penny/pence



7.食物和饮料：谈及和叫各种食物，也可在饭馆用餐。

7.1 食物和饮料种类

food meal to eat to drink meat

肉类 fish chicken egg vegetables

蔬菜类 fruit

水果类 roast I'd like some roast chicken.

grilled fried boiled omelette sandwich salt pepper mustard soup bread butter cheese ice-cream coffee tea milk sugar wine beer juice water

7.2 上饭馆吃喝

restaurant

menue to have (a menue) May I have the menue, please?

breakfast lunch dinner

8.服务行业：谈及和询问邮局、电话、电报、银行和警察。

8.1 邮政

post office postcard

letter I want to send a letter to England.

stamp I want to buy some stamps.

8.2 电话 见 1.3

8.3 电报 telegram

8.4 银行

bank Where is the nearest bank?

money to change (money) cheque

8.5 警察 又见 5.6

to steal to lose I've lost my passport.

9.地方：问路，给生人指路。

又见第二部分 2.1、2.6，第三部分 1.5

map



to cross　We crossed the river at Reading.

to pass　We passed a petrol station.

bridge　corner　traffic lights

way　Is this the way to the railway station?

　　Can you tell me the way to...?

10.语言：说出自己说、听、读、写外语的能力，询问怎样用外语表达，要求别人讲慢一些、重复，询问是否正确、怎样发言。

10.1　能力

to read　to write　to speak　to understand　language

to know　word　I dont't know that word.

10.2　理解

to be　What is that in English?

to say again　Please，say that again.　Pardon?

to mean　What does this word mean?

to understand　I don't understand this word.

slowly　Please，speak very slowly.

10.3　纠正

right　Is that thd right word?

wrong　to pronounce

11.天气：谈各种天气情况。

cold　hot　dry　wet　windy　rain　to rain　weather

fine　The weather is going to be fine tomorrow.

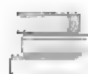
sun　snow　to snow　wind　fog　ice　dark

light　It was light at five o'clock.

12.公共场所标志、牌示（只供阅读）：看懂重要标志、牌示。

12.1　一般场所等

bus stop　cloakroom　closed　danger　down　entrance　exit　fire（exit）　emergency exit　full　G（=ground floor）　ladies　lift



lost property office　men's　off　on　open　pay here　police　post office　pull　push　taxi　telephone box　this way　toilet(s)　up way in　way out

12.2　机场

check in　departure lounge

12.3　车站

left-luggage office　platform　ticket office　waiting room

12.4　旅馆

keys　lift　reception

12.5　街上

cross now　give way　keep left　keep right　no parking　no waiting　one way　stop　turn left　turn right

12.6　禁止

No campimg. No parking. No smoking. No swimming. No waiting.

总附录二：

20 世纪 80 年代的教材设计问题
——欧洲的看法

（英）L. G. 亚历山大

内容提要

本文首先介绍了近期欧洲的历史背景，即 20 世纪 70 年代在欧洲委员会赞助下而发展起来的理论和分析基础。接着，对课程设计中的结构法和功能法（传统大纲和功能-意念大纲）作了对比，并指出了传统设计方法中的某些局限性。在此之后，详细阐明了以功能-意念大纲为基础的四种设计方式及其不同的应用。最后，概括说明了功能-意念大纲在教学实践中的意义。

一、近期欧洲的历史背景

从教材设计的观点来看，20 世纪 70 年代可以说是 80 年代语言课程设计者的准备阶段。70 年代在欧洲，我们认识到，必须花跟设计教材所花的同样多的时间和精力来调查研究应该教什么的问题。那时，我们在编写教材时，热衷于形式的改变，受武断的测试大纲和市场销路的左右。我们逐渐意识到了这些问题。欧洲委员会文化合作委



员会(The Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe)发起了一次专题讨论会。这次专题讨论会是1971年在瑞士拉奇利康(Rьschlikon)召开的，目的在于探讨以单元/学分制(unit/credit system)组织现代语言教学的可能性，以便找出一个适合不同动机和不同能力的成年人学习的方法(见 Rьschlikon Symposium Report，1971)。我们的集体觉悟始于这次会议。

从此以后，欧洲现代语言规划委员会(The Council of Europe Modern Languages Project)在特利姆(John Trim)领导下就开始工作了。该委员会的第一件事是组织班子，班子组成后，写了许多有关外语习得的论文。这些论文引人入胜，产生了很大的影响。后来，这些论文收集在一个集子里，叫做《成年人语言学习体制的发展》(System Development in Adult Language Learning，CCC，1971)。随后又出版了欧洲主要语言教学的雏形大纲，如英语作为外语教学的《入门阶段》(The Threshold Level，Van EK，1975)和《初阶》(Waystage，Van EK，et al，1977)，法语教学的《入门水平》(Un niveau seuil，Coste et al，1976)，德语教学的《入门阶段》(Kontakt Schwelle)，意大利语教学的《入门水平》(Livello Soglia)和西班牙语教学的《入门水平》(Nivel Umbral)。后三个大纲都是80年代初期出版的。

从思想的角度来看，80年代工作的理论基础已经建立起来了。这就是：由60年代把语言简单地看成是核心句、转换和替代的不良倾向(从教学的角度看)，毅然决然地转向强调语言作为交际工具的方向。这种理论基础体现在已经出版的大纲里，而这些大纲为80年代的教材设计者的工作提供了分析的基础。

二、雏形型大纲及其应用

上述新大纲的制订向课堂教学的更高的有效性迈进了一大步，

因为它使我们对已经做的和正在做的一切提出问题，重新进行鉴定。在制订教学计划、设计课程和测试项目时，大纲是我们根据实际需要而制订具体工作方案的依据。上述论文及大纲说明有一个共同目的，就是力求以成年学习者预先假定的交际需要为依据对教学目标加以界定。学习者想通过语言做什么是大纲的出发点。“这种模式的基本特点是：它试图把外语当作技能，而不是当作知识。它分析学习者将能通过外语做什么，然后再决定要做这些事情所需要的语言形式（如词语、结构等）。”（见 Van EK，1976）。因此，上述论文及大纲说明为功能-意念大纲而不是结构大纲奠定了基础。

对我们的上述努力，也有些人提出了反对意见，认为我们对学生需要的确定和估计是主观的。诚然，这是主观的，但这种主观至少是集体的主观，它正像它所做的那样，反映了许多实践者的经验。范埃克（Van EK）简要地说出了这样一种进退两难的处境：“用于教育改革方案的经费少得可怜，因而人们不能认真地在教改方面花时间。这是很正常的。如果实践结果本身就是目的，那么人们就会把理论上的犹豫和学术上的保留放在一边。这也是正常的……改革方案实施之前，专家们来不及把他们的改革方案修改到自己满意的程度，因为社会上急需要。即使大部分问题还没有解决，也不得不把课程改革方案拿出来。换句话说，尽管他们知道这样做会招惹祸端，但又不得不这样做。”（见 St. Wolfgang Symposium Report，1973，p.32）。

三、课程设计中的结构法和功能-意念法对比

结构大纲和功能-意念大纲根本不同，需要分清楚。结构大纲一般由两项组成，一项是结构（通常按假定的难易顺序排列），另一项是词汇。课程设计者在编写课程时要把二者放在一起。对课程



设计者和学习者来说，课程的主要目标是要包括语法大纲内容，加强常用词的掌握。这种大纲的细节可以参看《英语语法结构》(English Grammatical Structure，Alexander et al，1975)。它把结构列为六个等级，并附有典型例句，交际技能常被看作是这种大纲的副产品。与此相对照，以功能-意念法为基础的课程恰恰相反，它有意识地教授交际技能。结构和词汇虽然也作了严格的挑选和合理的安排，但它们只是交际这个目标的副产品。多数结构课程主要包括结构和词汇两种因素，而训练交际技能的课程却至少要考虑以下主要因素：

1. 功能(Functions)：就是言语行为，也就是我们用语言做什么，如问候、拒绝、邀请、道歉、表达希望、惧怕等。

2. 一般意念(General notions)：就是跟功能有关的抽象的时空关系，如存在/不存在，在场/不在场，可动/不可动等。

3. 特殊意念(Specific notions)：就是由话题直接决定的词汇项目。

以上三种因素的关系可以用下面的例子说明：

Is there a bank near here？(附近有银行吗？)

“询问”是功能，“存在”是一般意念，“银行”是特殊意念。

4. 背景(Settings)：就是人们相互交往的场所。这种场所影响人们的谈话内容。

5.社会、性别和心理作用(Social，sexual and psychological roles)：就是谁跟谁谈话，他们之间的关系如何，他们感觉怎样等。这些因素都影响语言的使用。

6. 语体/语域(Style/Register)：就是表达我们自己、反映我们态度的方式。它一般分为正式——随便、严肃——诙谐、客气——粗鲁、确信——推测等。

7. 重音和语调(Stress and intonation)：一个人的态度和感情不仅可以用说什么来表达，而且可以用声音的高低来表达。例如：一

个人用的词语可能是客气的，但语调却表现出粗鲁、嘲弄和冷漠的意味等。

8. 语法（Grammar）：就是我们用来表达自己的手段。它是上述因素的结果（一般意念常含语法内容）。

9. 词汇（Vocabulary）：就是我们所需要的词汇项目。它也是上述因素的结果（它常跟特殊意念相同）。

10. 辅助语言特征（Paralinguistic features）：就是姿势、面部表情等。这些都还没有为语言教学的目的作出满意的解释。

很清楚，以功能-意念法为指导的课程设计既重视语法规则，又重视社交行为系统的规则。它要求学生不但要说出合乎语法的话语，而且要说出切合情境的恰当的话语。这对成年学习者是特别重要的。成年学习者对社交规则很敏感，但在外语中很难应付一些在母语中没有什么困难的情境。在使用母语的时候，“成熟的成年人已经掌握了一套复杂的社交和语言规则，使他成为相互联系的语言社团中的一个完全统一的成员。他知道如何行动，知道做什么、说什么、什么时候说、在什么地方说、怎么说、对谁说”。但是，这同一个成年人在成为外语学习者以后，他就突然“发现，不管在公共场所还是在私人交往中，许多情境他没有能力应付，尽管他已有自己的知识经验和技能”。（见 Trim，1977）

以下我们从大纲、课程设计方式和教学方法三方面对结构法和功能-意念法广泛对比一下：

我们必须看到，我们在摆脱过分简单化的传统大纲及其教法的束缚方面已经向前迈进了一大步（这种倾向已经形成），但是我们已作出的假设究竟能被准确地证明到什么程度，这是20世纪80年代要解决的主要问题之一。



项目 \ 名称	结构法	功能–意念法
大纲	传统大纲= 结构+词汇	功能–意念大纲= 功能、意念、背景 社会、性别、心理作用 语体/语域、重音和语调 语法和词汇
课程设计基础	结构编排（直线式或循环式）+情境化结构	纯功能组织方式 结构–功能组织方式 功能–结构组织方式 主题范围组织方式
教学法	一般用视听法或听说法，各课版面设计用相同的常规惯例，无变化。	高度变换的方法用于多种多样的语言活动，以适应学习者的需要。

四、传统课程设计方法的局限

尽管视听和听说教材广为流传（通常印刷精美），但它的设计方法有严重缺陷。例如，按预先假定的难易程度安排顺序的做法是随意的，它常把学生急需要用的“May I...？”（我可以……吗？）这样的格式拖延到几年以后学习。简单化地为结构教学服务的情境设计也同样是随意的。把语言分为四项技能，固然方便了视听法的实施（先读后写；先说后读；先听后说），但是却把活生生的语言运用变成了一种僵硬的教条模式，把我们引向歧路。（例如，听的技巧必须重新定义为“听和……”：听和回答、听和理解、听和记笔记、听和解释、听和报告、听和回忆等）展示情境，然后利用情境教授固定课文中的结构，这已经成了课堂教学中的形式化的重复形式。多数练习都是报告式的语言，如基于课文的问题和回答“What did John do then”（约翰然后做什么）

等等。情境多是第一语言谈话者的情境，没有适合外语学习者需要的情境，如非本族人跟非本族人的谈话情境，非本族人在异国的背景（如德国人跟日本人在墨西哥城用英语谈话）。操练在于养成习惯（跟条件反射有关），而不在于培养行为（跟人类行为方式有关）。这种操练也许可以训练学生说出可以接受的话语，但是它常常过分强调语法的正确性而很少注意情境的恰当性。当然学习内容一般要求主动地掌握，但是真实地道的语言、听大意、读大意的训练一般被忽视。直到最近，训练个人创造性的转换/即席谈话练习也一般被忽视。测试依然（大量地）是以精神测定学为依据的分立点测试，目的在于客观地评分，它的理论基础是拉多（R. Lado）的见解："测验问题的掌握也就是测验语言的掌握。"这种测试语言的内容和方法跟教学的方法是合二而一的，其影响效果是有害的。

五、以功能-意念大纲为基础的课程设计

按逻辑-语法和情境化的结构顺序协调编排有三种长处：容易理解；容易应用；容易教授。但是，因为在这种编排中，交际一般要看机会，目标（纯语法目标除外）定得也不清楚，所以效率不高，效果很差。与此相比，功能-意念大纲不容易理解，不容易制订，应用中的预示性也差，因此对课程设计者、教师和学生的要求就特别高。但是，它把交际目标规定得十分明确，而且寻求通过尽可能近的路线来达到预定的目标，所以它能有效地调动学生的最大潜力。这种思想立刻得到有头脑的教师的响应，是一点儿也不奇怪的。不过，怎样用这种复杂的方法来设计课程，是 20 世纪 80 年代的主要任务之一。

下面列出了 4 种课程设计的试验性模式，都以雏形型大纲《初阶》和《入门阶段》为基础。这些模式不是供挑选的模式，而是不同的模式变体。每一种模式适合编写某种特殊的教材。

1. 纯功能组织方式（Purely functional organization）：这是一种以



纯功能为基础的组织方式(如“今天我要教你们怎么表达同情”,“明天我要教你们怎样表达喜悦”等),不能用来设计课堂上使用的教材。它通过填空的功能话语来展示语言,忽视了语法内容,使学生无法掌握语法系统,因此,教师不愿意使用这种方式。

不过,不是所有的人都要掌握语法系统的。纯功能课程设计方式可以用来编写最基本的《生存》丛书(Survival)。处于这一水平的人并不关心用通常的方式进行交际。他们使用的语言不是我们所要教授的语言,而只是一种“类似语言的活动”(language-like activity,Spolsky用语),它使学习者能够获得食物和住宿,问路和指路等。处于这一水平的人只需要知道有限的填空话语就可以了,不需要,也没有愿望去学习整个语法系统。适合这种需要的大纲设计只包括适量的基本交际范围、常用的固定词组(如 Please; Thank you; That's right 等)。学习者背熟它,然后在实际环境中使用。例如:

可得/不可得:I'd like/a ticket/please.

存在/不存在:Is there/a train/to/Madrid/today? There is/a train/to/Madrid/today. There isn't/a train/to/Madrid/today.

处所:Where's the nearest/bank/please?

这种用于最低水平语言习得的纯功能课程设计(通常都是短语手册)的实用性是显而易见的。这种设计完全以填空话语为基础,列有经过严格挑选的备用词语,使使用者(假定他已记住了关键句子)能够随时找到他所需要的词语,然后把它放在合适的句型里。5~20个小时就可以学会一些关键句型,这样就可以应付急需了(学习时间的长短取决于他的需要)。《生存》丛书(Longman,1980)就是用这种方式编写的,它的目的在于帮助人们学习最低限度的法语、德语和西班牙语,不易学习的阿拉伯语、日语和塞尔维亚-克洛地亚语当然也可以用这种方式编写。这种短语手册在19世纪就已经有了,直到现在,其编排方式没有什么改变,它仍在为广大旅游者服务。旅游业有了很大的发展变化,而这种短语手册为什么没有改变呢?这也许是因为没有引



起应用语言学家们的注意，或者不值得他们注意。

2. 结构-功能组织方式（Structural/functional organization）：这是一种最吸引人的设计方式，它可以同时满足结构编排和功能-意念大纲的两种需要。这种方式适用于初级阶段的课程设计，因为初级阶段需要同时掌握基本的结构和功能。

在这种设计中，常规直线式结构序列可以重新应用，不过要赋予结构以功能，不要按纯结构顺序编排。例如：不少常规课程都以“This is...” 这样的结构开始，然后让学生练习一系列纯证实式的话语（如“This is the window”，“This is the door”，“This is my head”，“This is my nose”等）。现在，我们不用这些荒唐的、没有交际意义的“Pen-of-my aunt”式的话语,而用“This is...”来介绍人：“This is Mr X and this is Mrs Y.”或者用来命名机器部件：“This is the ON/OFF Switch.”当我们教“What’s this...？ It’s a...”（另一种常规课程第一课里常出现的结构）时，可以作出各种各样的解释。例如：可以辨认已知事物在第二语言中的名称：“What’s this in English？ It’s an envelope/It’s a paper.”可以辨认你不认识的事物：“What’s that？（如在自助食堂）—It’s fish！”可以辩认你回忆不起来的事物：“What’s that？ It’s Beethoven’s Fifth！”可以辨认技术术语：“What’s this？—It’s ON/OFF Switch.”在这些例子中，学生学的是简单结构，但他们可以从中了解这些结构在社交环境中的交际价值。

这种组织方式很吸引人，但也不容易实施，因为结构序列不可避免地占支配地位，其结果很可能只不过是叫另一种名称的结构课程，而功能含义只能勉强适应这种特殊模式。就我们现在的认识水平（未改变之前），这种方式只不过是一种假功能式（如果你愿意的话，也可以叫做潜隐结构式）。不过，如《英语交际语法》（A Communicative Grammar of English，Leech，et al，1975）一类著作包含了很多有关结构的交际应用的启示。也许这种组织方式给人们的最大启示是思考。从事传统教材编写的教师（多数是）在日常工作中可以采用这种组织



方式，在展示、说明某种结构时，有意识地考察这种结构的交际含义。

3. 功能-结构组织方式（Functional/strtuctural organization）：在这种方式里，功能目标占支配地位，而结构含义是第二位的。如果我们教"忠告"，那么就要向学生展示这样一些例句：

Have you thought of...？

Why don't you...？

You should/ought to...

（所有例句都有合适的语境）然后再考察这些例句的语法含义。很明显，这种方式不适用于初级阶段的课程。编排出一个功能层系，然后再按照某种方式系统地排列起来，而这种方式又要便于结构层系的系统排列，这是不可思议的。诸如"我在教'推荐'之前教'要求'呢，还是在教'推荐'之后教'要求'"之类的问题，这是会弄巧成拙的，也是缺乏可靠性的。其他问题还很多。在任何假定的大纲中，不会有两种功能具有同样价值的情形。提议祝酒（如Cheers！）最容易掌握；而询问却是一个庞大的系统，学生一辈子也很难掌握。另外，我们还面临着这样一些问题，如："一种功能有多种表达方式，我们要教多少方式呢？"

在这种方式中，语法的习得很不系统，对需要基本语法知识的初学者来说，这种方式不合适。不过，对中高级学生来说，这种方式很有吸引力，因为他们已经掌握了一定量的语法，不需要严谨的语法系统性。他们需要学会用不同的方式表达同一事物，需要了解不同方式的语体价值。例如：在教"同意"时，我们教"正面同意（I agree！ Fine！）"等；也可以教"怀疑性同意（Do you really think so？ I'm not sure.）"等；也可以教"正面不同意（I can't agree.）"等；在特殊语境中，还可以"Nonsense（胡说八道）"、"Rubbish（废话）"等。另外，我们要教暗示功能："It's cold in here."（暗示的言外之意是"把窗子关上"，或"请你把窗子关上好吗"等，这要看用什么语调。）《高级口语技巧》（Advanced Speaking Skills，Arnold & Harmer，1978）就是用这种方式编写的中级教材。

4. 主题范围组织方式(Thematic area organization):这是4种方式中最根本的一种。这种方式考虑了这样一个事实:在课程设计中,一种因素做到了有组织的安排,而其他因素就显得零乱。例如:结构作了有系统的安排,而假定的功能项目的展现就显得杂乱;与此相比,纯功能大纲的结构展现就显得零乱。在设计初级阶段的课程时,这是一个关键性问题,它只能通第二种方式(结构–功能组织方式)来解决。正像我们已看到的那样,学生不仅需要通过语言做事,而且需要掌握为此目的服务的语法结构,不然的话,他们只能学到一些填空替换之类的东西。学生运用语法系统不但能说如"Can I have a glass of water"一类的句子,而且能说如"Can my mother have a glass of water"一类的句子。在以功能为基础的课程中,语法系统的掌握只能加强而不能削弱。主题范围组织方式把有关的功能、意念和话题组成一个个广泛的主题范围。这些主题都是日常生活和社会交际的基本方面。例如:辨认自己和别人;要求、帮忙和建设;问路;处所;时间;询问事物、条件;喜欢、不喜欢、偏爱等。"主题范围"不能跟"兴趣中心"(centres of interest,如购物、汽车修理厂、银行等)混淆起来,前者比后者要广泛得多。例如:在"询问事物、条件"这个主题范围中,学生要学习尺寸号码、颜色、重量和价钱等,可以学习应付大部分购物情况(如学生想买一套衣服,他可以说出他需要什么样的衣服)。

在以这种方式设计的课程中,每一个主题范围是一个大的目标,大的目标又细分为若干小的目标。如"问路"这个大目标就包括以下小的目标:

区分左和右。

序数词1~5。

方向(处所、存在):户外、短距离。如:Where's the nearest/bank/Please? It's/first/left.

祈使:户外、短距离。如:Go/straight on/, then turn/left/.

界标:/Go/...and you see/come to a/cinema/.Then...



处所、存在：户内。如：It's on the/third/floor

祈使、界标：户内。如：Go down this passage and you'll come to...

户外：长距离。如：/Drive/two miles along this road...

交通方式：How can I get to...by...

距离：It's two miles away/five minutes'walk.

我们要给学生说的主要是："这就是在'问路'中你们必须要做的。在学完之后，我们会检查你们做的情况（而不是你们知道了多少）。"这项任务的各组成部分都进行了分析和排列，同时，完成任务所需要的语法结构也都作了仔细的编排。你如果从纯结构的观点来看这个例子，你就会发现，向学生展示的结构顺序如下：Where is...？ Is there... There's a.../Here's one...+表示处所的静态介词；How can I get to...？/ Can you tell me the way to...+祈使、否定、肯定等。这种顺序跟结构课程里由易到难的编排顺序是一致的。不过，在这里，不是为教结构而教结构，而是使结构为特定主题范围的交际有效性和适切性服务。

掌握这样一个主题范围，不仅包括对询问和指路所需要的语法结构的掌握，而且也包括多种技能：理解复杂的言语指令（听大意），排除一些冗余信息，听取基本意思；写便条（如电话记录）；查看地图（街道图、路线图、简图）；查看地围坐标方格；解释手写的便条；识别标志（户内、户外）；理解语调模式，如指令结束的语调模式。每一个主题范围都是综合性的，学生很清楚地了解他们在训练哪种特殊技能，也知道自己做得怎么样。测试的方法跟学习的方法应该类似，不然的话，就不能测试出学生真正的进步和水平。

在常规课程里，编排完全是指结构的序列，而以功能为基础的课程中的编排则有了全新的含义。它不仅是结构的序列，而且也是情境的序列。同一种语境重复出现，而每一次出现都增加一次难度。例如住旅馆，第一次出现，学生学说：My name's...第二次出现，学生学说：

I'd like a room.第三次出现，学生学说：I'd like a/twin bedded/room with/without bath.最后一次出现时，学生学说：I wrote to you two weeks ago booking accommodation for my wife and myself for three nights.总之，随着情境的循环出现，话语的复杂程度不断增加。

《主线》(Mainline Beginners A & B，Alexander，1978/79)就使用了这种设计方式，它为多种媒介的《跟我学》(Follow Me，1979~1980年在德国第一次播放)奠定了基础。时间将告诉我们这种方式的有效性，也将告诉我们要作多大的修改。

六、功能-意念大纲在教学实践中的意义

下面简要地谈一谈新的课程设计方法在教学实践中的意义。我们现在的一些看法恐怕需要改进。例如：

四种技能：理解、说、读和写不是孤立存在的。正像我们已经看到的那样，语言技能必须定义为"听，然后……""读，然后……""写，然后……"如果我们把技能当做"语言活动"，那就会更有帮助。"听，同时解释"，"细读，并作笔记"就是这种活动的例子。

有变化的方法：如果我们接受"语言活动"这个原则，那么我们也就会接受，每一种活动需要特殊的方法。教会话就不同于教看图说话或查看电话簿。语言课程中的不同材料要采用合适的方法教，不能用一种所谓"普遍的方法"教。视听课程和听说课程就是用这种一成不变的"普遍方法"从头教到底的。

会话的性质："会话"的定义也需要重新考虑。(课堂中的会话教学通常是问答，这种方法用得有时协调，有时不协调。)我们需要区分环境受定言语交往(transaction，即可预料的言语交往，如在饭馆里买饭，其环境影响语言的选择)和环境非受定言语交往(interaction，即交换信息、讨论和争论，环境几乎不影响话语)。对话语性质的进一步了解不可避免地会影响会话教学。



接受和表达技能：训练学生（包括初学者）从真实的材料中排除盈余信息（口头和书面的）是一件很重要的工作。那种要求学生会说课程中的每一个句子的想法是不可取的。

即席谈话（improvisation）：以功能-意念法为基础的课程的核心是即席谈话或转换（transfer），它启发学生重新组织所学过的语言材料来应付真实的生活环境（包括环境受定言语交往和环境非受定言语交往），以满足自己的迫切需要。

切合的情境：成年人课程中的情境必须是学生在实际生活中遇到的，不应该是操第一语言的人之间交往时所遇到的情境，如找银行经理借钱买汽车。我们也要区分“为外国人的英语”（English for foreigners，如外国学生在美国或英国进行短期英语训练，他们操不同的语言）和“作为外语的英语”（English as a foreign language，如在本国进行长期的英语训练，他们一般操同一种语言）。另外，我们还要进一步发展这样一种思想：学生是情境中的主角。在这种情境中，学生有很高的动机，因为他们能够满足自己的实际交际需要。

语法：以功能为基础的课程中的语法教学要加强，但是又要有选择，因为我们选择和练习在交际环境中马上用得着的语言项目，有些语法项目来不及练习。学生可以自己学习课上没有练习到的语法项目。在初级阶段，一些语法复杂的话语可以充作为词汇项目学习，到一定时候再作语法项目学习。

标志（sign-posting）：新课程应该有一种“标志”，类似大街上的路标，使学生知道正在学习什么，怎么样达到预定的目标。（《主线》中就有这种“标志”，魏斯特的阅读丛书里也有这种“标志”。 ——译者）

进度（pacing）：我们要决定，以分课的形式还是以框面（frames）的形式设计课程。以课的形式设计课程，是一种人为的安排，它决定教师的进度。因为语言活动多种多样，所以功能课程最好以框面形式设计，这样教师可以决定课程进度。

测试：经过多年努力而发展起来的以精神测定学为基础的测试，



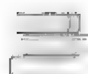
看起来是很老练的，但也是似是而非的。现在我们需要考虑一下，要不要研制新的反映新教学内容的技术来进行测试。最理想的是，测试语言运用的方法不应该离教学方法相差太大。

纠正：我们并不想创造跟操本族语人同样水平的人。我们必须在可接受的话语和完全不可接受的话语之间划一条界限，找出一个错误的容忍度。错误的程度随学生个人的能力的不同而变化。“有缺陷而有效的交际”是一个有价值的目标。

七、结　论

对功能−意念法的误解已经很多。在 20 世纪 80 年代的第一项任务是澄清潜在的误解。很清楚，它不是语言习得的功利主义方法（用凡俗的见解来解释“功能”一词的含义，如怎样在银行换钱）；它也不是一种单纯的方法技巧（诸如视听法之类的替换形式）；它更不是短语手册的编写方法。它并不贬低语法，不贬低成功的传统教材的各种因素，而是把这些成功的因素结合到新课程里去。它首先而且最主要的是大纲设计的方法，因此它也是课程设计的方法。

随着这些新思想而来的是许多困难，而这些困难（从实践方法论的观点来看）完全不同于源语言（meta-language）中的问题。我们长期使用视听法和听说法教授语言，知道不应该使用学生的母语，但是现在有好多例子说明这似乎是需要的，特别是当我们教初学者，想向他们说明我们正在做什么、何时和为什么想要他们做即席谈话或转换练习时。第二语言和外语习得中会出现无穷无尽的引人入胜的问题，我们以无比兴奋的心情期待着对这些问题逐步深入的了解。



参考文献

欧洲委员会文献

（CCC=法国斯特拉斯堡欧洲委员会文化合作委员会）

1. Systems Development in Adult Language Learning,CCC,1973,包括：

J. A. van Ek.Analysis of the problems involved in defining in operational term a basic competence level(or threshold level)in foreign language learning by adults,1972

leJ. A. van Ek. Proposal for the definition of a threshold vel in foreign language learning by adults,1972

R. Richterich.Analytical classification of the categories of adults needing to learn foreign languages,1971

R. Richterich. A model for the definition of language needs of adults learning a modern language,1972

J. L.M. Trim.Draft outline of a European unit/credit system for modern language learning by adults,1973

D. A.Wilkins.An investigation into the linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system,1972

2.J. A. van Ek.The Threshold LevelCCC,1972

J. A.van Ek.The Threshold Level for Schools.Longman,1976

with L.G.Alexander and M.A.Fitzpatrick.Waystage：an intermediary objective below Threshold Level. CCC,1977

3. J. L. M.Trim. Report on some Possible lines of developmemt of an overall struacture for a European unit/credit scheme for foreign language learning by adults.CCC,1977

4.D.Coste(et al).Un Niveau-Seuil.CCC,1976

E.Roulet.Un Niveau-Seuil:presentation et guide d'emploi.CCC,1977

5.The Reports of three major symposia：

The Ruschlikon Symposium.CCC,1971

The St.wolfgang Symposium.CCC,1973

The Ludwigshaven Symposium.CCC,1977

其他文献

6.L.G.Alexander.Mainline Beginners A & B.Longman,1978/1979

(et al):Survive in...Longman,1980

7.L.G.Alexander,W.Stannard Allen,R.A.Close,R.J.O'Neill.English Grammatical Structure.Longman,1975

8.J.Arnold and J.Harmer.Advanced Speaking Skills.Longman,1978

9.Bayerische Rundfunk,et al:Follow me,1979/1980

10.G.Leech and J.Svarntnik.A Communicative Grammar of English.Longman,1975

11.J.Munby.Communicative Syllabus Design.Cambridge University Press,1978

12.D.A.wilkins.Notional Syllabuses.Oxford University Press,1976

总附录三：

美国外语教学协会关于外语能力标准的暂行规定

说

初级—低：无口语能力。口头表达仅限于个别孤立的词语。基本上无交际能力。

初级—中：在可预料的基本需要范围内，仅具有极其有限的会话能力。所掌握的词汇没能够表达简单的、基本的生活需要和寒暄。措辞不连贯，常忽略、混淆或误用词形变化。说的话多为单词或短语，一次很少超过两三个词，常有较长时间的停顿，并常重复对方的话语。发音常不够清晰，受第一语言影响甚大。说的话难以为别人听懂。即使对方为习惯于同非本族人交往的教师，也难以理解。在语境极为明确的交谈中，情况也是如此。

初级—高：可用学过的话语应付基本需要。仅能够用短期记忆的话语和套语较准确地询问或陈述。虽有时表达较自由灵活，但并不能自如。使用的语句长度有所增加，但仍常有较长时间的停顿，经常重复对方的话语。表达多用简短语句，常忽略、混淆或误用必要的词尾变化。所掌握的词汇仅限于应付基本生活需要。能够区分大部分单独的音素，但当这些音素结合在单词和词组中时，则经常甚至反复出现错误，严重影响交际，即使对习惯于同此种人交往的以该外语为本族语的人来说，情况也是如此。基本上不掌握重音、语调。

中级—低：可满足基本生活和最低限度的社交需要。可在基本生活需要范围内或就熟悉的话题进行简短的问答和陈述，并可进行极为

简单的面对面会话。但使用的结构有限,并很不准确。几乎每句话的句法均不完整,并有其他语法错误。词汇有限,仅能够表达最基本的需要。语音、重音和语调常受本族语的严重干扰。常因所掌握的词汇、语法知识有限和语音错误而引起误解,但一经重复,可为习惯于同试图讲该种语言的外国人交往的本族人所听懂。由于初学语法,会话时几乎不用或根本不用修饰语,表达内容缺乏精确性。

中级—中: 可满足某些基本生活和有限的社交需要。在被要求时,能够提出问题。所掌握的词汇除了用于表达个人经历、业余爱好等基本生活需要外,还可谈及其他话题。明显地正确掌握了基本的语法结构,如主语与谓语、名词与形容词的一致以及某些词形变化的意义。

中级—高: 可满足大部分生活和有限的社交需要。表达尚自然,但很不流利。可进行一般性会话,但对会话的社会习俗知之甚少。除满足基本的生活需要外,其表达可在一定范围内发挥其灵活性。词汇有限,常出现犹豫和重复。可使用常见时态,但在组句和选择方面常出现错误。可使用大部分疑问形式。能够掌握某些词序,但在使用较复杂的句式中,仍难免出现错误。在话语较长或不熟悉的情境中,无法保持话语结构的连贯性。正确描述事物的能力有限。了解一些基本的附着性语法特点,如代词和动词的词形变化,但有不少之处不够确切,特别是在很少能直接参考的情况下。在进行话题广泛的交谈时,一般仅能够讲一些简短的、不连贯的话语。能够较好地掌握大多数音素,但对某些发音或发音部位以及音素组合,仍感困难。讲话一般比较吃力。为使别人听懂,仍需经常重复所说的话语。能够用过去和将来时叙述事物。

高级: 可满足日常社交和一定范围的工作需要。对多数社交情境,包括介绍、有关时事的闲谈、工作、家庭和个人经历等,均能够有信心地应付,但尚不能应对自如。可在一定范围内应付工作需要,若遇复杂和困难情况时,仍需别人帮助。表达词汇足以进行简单的回答,



但难免夹杂一些赘语。重音常出现错误,但尚能够听懂。通常能够相当准确地运用基本结构,但语法掌握得不够全面、熟练。

高级⁺: 可满足大部分工作需要,能够就专门领域和力所能及的范围内有关具体话题进行交际。一般说来,并非语法、词汇的水平皆很高,而是对其中一项掌握得良好。上述两项之一和语音方面的弱点或不平衡性,偶尔会妨碍交际。在掌握复数、冠词、介词、否定形式等简单结构和时态规则、被动语态、词序、关系从句等复杂结构方面,能力较弱。通常能够使用一般的词汇,但要费一番思索。语言经常流利自如,但在情绪紧张或受压抑的情况下,则失去这种能力。

最高级: 能够就绝大多数的生活、社交和专业话题有效地进行正式或非正式的交际,结构正确,词汇丰富。能够相当自如地就专门领域或力所能及的范围内的话题进行讨论。词汇面广泛,很少为某个词而费力思索。有明显的外国腔调。语法娴熟。所出现的错误从不影响对方理解,几乎不出现以该外语为本族语的人听不懂的情况。

听

初级—低: 无理解口语的实际能力。听力理解仅限于个别孤立的单词,如同源词、外来词和常见社交套语。基本上无听的能力,甚至连简短的话语也听不懂。

初级—中: 在可预料的需要范围内,可听懂某些记忆的词语。听力词汇仅限于应付简单的基本需要和寒暄。一次听懂的话语一般不超过两三个词,时常因受本族语的同化而作较长时间的停顿,不断地要求对方重复谈话内容或放慢语速。易混淆语音相近的词语。

初级—高: 能够在可预料的生活需要范围内,听懂若干记忆的词语。在同谈话内容有关的语境中,比如,在餐桌旁,在饭馆或商店里,在火车或汽车上,可听懂稍长的话语。所听懂的词语大部分是记忆中的,一般限于日常生活需要的范围内。可听懂简单的问话和关于家庭

成员、年龄、地址、天气、时间、日常活动、爱好等方面的陈述。常因听不懂关键性语音或词尾而引起误解。即使听标准语的谈话，也感困难，但可理解某些中心意思。为了听懂对方的谈话，常要求对方重复所谈内容或放慢语速。即使听习惯于同非本族人交往的教师的谈话，也是如此。

中级—低: 听力可应付基本的生活、寒暄和旅行需要。在基本生活需要和很熟悉的话题范围内，可听懂非记忆性材料，如简单的问答、陈述和用标准语作的面对面谈话。理解范围包括基本需要：食宿、交通、时间、简短的指示(如指路)和日常指令(如海关人员、警察的指令等)，可领会其主要意思。由于词汇的贫乏，或由于受本族语的严重干扰或对目的语的语法掌握得不够全面而出现的句法错误，常引起误解。

中级—中: 足以听懂某些有关基本生活需要和有限社会习俗的简单会话。除能够听懂诸如个人经历、业余爱好等有关基本生活需要的会话外，还可听懂其他内容的谈话。明显地掌握了主语和谓语、名词和形容调的搭配以及词形变化等基本语法结构。

中级—高: 足以听懂大多数有关基本生活需要和某些社会习俗的简短会话。理解范围可逐渐扩大到基本生活需要以外的话题。听力理解比较自如，但理解的速度和连贯性不平衡。因词汇有限，需对方重复方能理解。能够听懂常用时态形式和某些词序模式，包括多数疑问形式，但遇复杂形式，仍会出现误解。能够把握会话要点，但遇较长话语或不熟悉的情况，却难以理解。对于具体描述细节的材料，其听力有限。了解诸如代词和动词词形变化的基本附着性特点，但有多处理解得不够准确。特别是当受到其他语法现象影响时，更是如此。听力大体上仅限于一系列简短的不连贯的话语。仍要求对方重复所说的话。具有某些理解事实性内容的能力。

高级: 足以听懂有关日常社会习俗的会话，听力可应付一定的学习和工作需要。能够听懂由不常同外国人交往的本族人用标准语作



的语速正常、略带重复的面对面讲话。能够听懂有关日常生活话题的谈话：个人和家庭琐事，众所周知的时事和日常学习、工作等事务。能够听懂有关当前、过去和未来事件的描述和初级水平的，与专业有关的讨论或讲话要点。

高级⁺：足以听懂大多数有关日常社会习俗和学习、工作需要的会话以及力所能及的特定专业领域内的具体讨论。听力理解自如，常表现出较高的水平，但在情绪紧张或受到压抑时，包括在不利的听音条件下，便会失去这种能力。因词汇缺乏或语法知识掌握得不够牢固，会产生听力上的弱点或缺陷。通常能够听懂一般词汇，但有时为此而费力思索的情形仍明显可见。能够听出对方的感情寓意，推断对方谈话的真正含义。

最高级：足以听懂用标准语所作的所有讲话的要点，包括专业领域内的技术性讨论。能够有效地理解用标准语就一般性话题和专业所进行的语音清晰、语速正常的面对面讲话，理解对方的假设和所证明的观点。词汇面广泛，达到几乎不必要求对方解释的程度。能够准确地理解受过教育的以该外语为本族语的人之间的谈话要点、声音清晰的电话、广播、标准新闻节目、口头报告和非技术性的公开演讲。当本族人语速很快，或使用某些俚语和不熟悉的方言时，则可能听不懂。通常能够听出对方的感情寓意，推断对方谈话的真正含义。

读

初级—低：无阅读外语的能力。

初级—中：能够在可预料的范围内阅读与上下文密切相关的词语或同源词。所掌握的词汇有限，仅应付简单的基本需要，如姓名、地址、日期、街道名称、建筑名称、简短的牌示（如禁止吸烟、入口、出口）和简单的寒暄用语。阅读内容仅限于孤立的词语，为理解需反复阅读和查对。

初级—高：在基本生活需要范围内，能够阅读有关固定词语。能够认识拼音文字系统中的所有印刷体字母和表意文字系统中的最常用部分。能够用所掌握的词汇阅读标准指令、路牌和菜谱、议事日程、时间表、地图、操作时间牌示、社会法规和交通规则等的有关语句。这类阅读只能了解大体内容，其细节常被忽略或误解。

中级—低：能够阅读最简单的印刷体的有关材料，包括涉及基本生活和社交需要的真实或特备材料。既能够阅读知识范围以内的材料，又能够阅读同一语言水平而内容不同的材料。对于结构和句法同本族语相对应的材料，可理解其大意。能够阅读通告、问候语、社交用语和仅包括最常用语法、词汇（包括合适的同源词）在内的其他简单语言材料。当该外语的句法同本族语相异或忽略了语法提示时，便会出现误解。

中级—中：能够阅读印刷体的通知和社交方面的简单文章。可阅读诸如重大事件的通告、大众广告、有关传记或叙述事件的短文、简单的报纸标题和故事题目等知识性材料。在上下文密切联系的情况下，可推测出生词的含义。主要依靠副词表示时间。对于文章中诸如代词同代指对象的搭配等连贯因素，尚难掌握，需反复阅读方能理解。

中级—高：可阅读简单的个人信件、报道和消遣性文章。能够阅读社交便函、信件和请帖。对颇感兴趣、较为熟悉或其他来源的介绍性、总结性文章，能够把握其主要内容。能够阅读并欣赏专选的或某些不复杂的文章，如小说故事或文化材料。阅读比较自如，可根据上下文推测出语句的含义。掌握常用时间状语，并能够理解某些连贯因素，如宾格代词和简单的从属关联词。开始将文章中的句子同上下文的意思联系起来，但对主题生疏的较长文章，则难以理解。遇较复杂的结构，仍会出现误解。

高级：可阅读印刷体的简单的原版文章和选编的语境熟悉的原文。能够阅读描绘性、叙述性材料，如描述经常性事件的新闻、简单的个人经历、社交便函和标准的贸易信函等。能够阅读选编的散文、小



说和有关当代文化的文章。阅读的文章，其结构多是熟悉的句型。能够阅读属于专业范围内的或具有某种背景的书面讨论而理解其大意。阅读时存在某些误解。能够理解实质内容，但不能作出推断。

高级⁺：能够阅读大多数非技术性文章和同专业有关的具体课题的讨论文章。对于一系事件的报道和描述，能够阅读，并作出反应。可区分主要内容和次要内容，由此加深对文章的理解。能够理解以一般读者为对象的文章的主要内容和细节。开始利用上下文的联系和已有的知识正确推测出生词的含义。能够对文章作出个人的反应，但尚不能看出作者的主观态度、文章的价值或对文章作出评价。

最高级：能够以正常语速（每分钟至少220个词）阅读以一般读者为对象的标准新闻、一般公文函件、报告和本人专业范围内的技术性材料，通过阅读，可从一般知识领域内主题生疏的文章中获得新的知识。能够理解文章中的假设、论点和推断。也能够阅读短篇小说、长篇小说和其他一般性文艺作品。具有阅读各类题材文章的能力。词汇丰富，能够正确地推测出结构复杂和罕用成语的语义。理解正确，极少读错。能够领会字里行间的真正含义，但不能鉴别其细微差别或风格。

写

初级—低：无书写外语的能力。

初级—中：无实际书面交际技能。能够抄写孤立的词语。能够书写已学过的单词和短语。

初级—高：能够书写简单的固定词语和有限的记忆性材料。可按要求填写表格，如旅馆登记、旅游证件等。能够书写学过的单词、短语、简单的目录、姓名、号码、日期、国籍、地址和其他简单的个人经历以及表音文字系统中的所有符号，或50个常用的表意文字符号。能够书写已掌握的简单词语，但常出现拼写或其他方面的错误。

中级—低: 掌握书写系统,可应付有限范围的实际需要。借助有限的语言经验,可拟写短文,如简单的事项、便条、明信片、电话记录等。虽记忆的持续时间极其有限,但对主题非常熟悉的有关材料,可记简单的笔记。在有限的语言经验范围内,能够书面进行陈述或提出问题。撰写的材料通常由学过的词汇和结构重新结合而成。词汇贫乏,仅能够表达基本的需要。书写内容一般不超出很熟悉的题材范围,而且结构松散,句子不完整。常在拼写、语法和标点符号方面出现错误,但通常不影响习惯于同外国人交往的本族人的阅读和理解。能够在正式和非正式的文体中区分某些基本的社会语言学特征,如正确的主格代词、称呼和基本的社交寒暄用语。

中级—中: 掌握书写系统,可应付部分基本生活和有限的社交需要。能够根据个人的经验,就非常熟悉的题材范围撰写简单的短文,记简单的笔记。能够表达个人好恶、日常工作和事件等。可用恰当的词语和时间表达法或有时用准确的动词,来记述已发生的事情。虽偶尔出现错误,但显然已很好地掌握了基本句子结构和词形变化,如主语和谓语、名词和形容词的搭配以及一般现在时和将来时的句法结构。当超出现有语言能力时,可能会经常出现错误。使用词典的能力有限,经常不能够挑选出合适的词语,或仅使用无词形变化的词条。

中级—高: 掌握书写系统,可应付大部分生活和有限的社交需要。能够在熟悉的题材范围内,用基本词汇和常用结构,记较详细的笔记,回答个人问题。能够就熟悉的题材,书写简单的信件、简短的说明书、个人经历和工作经验总结。能够就大部分基本生活需要(如食宿、交通、邻近周围事物和环境)以及有限的社交要求,书写语句和短文。可撰写个人简历,描述日常生活、爱好和其他所熟悉的事物。能够较准确地使用现在时和将来时。能够使用某些动词的过去时,但有时使用不当。能够很好地掌握基本词汇和某些基本句型,但在表达较复杂的思想时,仍会出较大的错误。借助词典可表达简单的意思,但仍难避免单词形式上的错误。一般不能使用关系从句、主格代词和关联词语



等文章中的这些基本连接成分。书写虽有错误，但习惯于同外国人交往的以该外语为本族语的人可看懂。

高级：可写日常交往的函件和有关题材熟悉的简单文章，篇幅居中，至少可达数段。能够书写简单的社交函件、笔记、摘要、内容连贯的总结，并能够对实际问题作简短描写。能够描绘和叙述日常事务。用于书写的词汇可表达个人需要，不过略带某些赘语。能够使用基本结构记述数量有限的时事和日常情况，较为详细地表达个人的爱好和观察。虽在拼写和标点符号方面仍出现常见的错误，但能够掌握最常用文章格局和标点符号的一般规则。很好地掌握了屈折语中的词法和最常用的句法结构。通常能够正确地使用基本结构，书写的内容可为一般不常读外国人文章的本族人所看懂。可准确地使用有限数量的连贯成分，如代词和重复的词语。可在篇幅有限的文章中将句子连结起来，但在组成复杂句式时，仍感困难，并常出现错误。所写文章比较统一、连贯。

高级⁺：能够在一定程度上准确、详细地撰写大部分有关日常题材的文章。可撰写较详细的提要、总结，可准确地记笔记。可撰写大多数社交和非正式贸易函件。能够撰文描述个人经历，简单地阐明观点。能够就力所能及的专门领域内的具体论题进行写作。掌握基本词汇，但有某些赘语。表达一般流利自然，但在受到时间限制或压抑情况下，其表达则不够准确，难以理解。通常对语法和词汇中的一项掌握得较好，而另外一项则较弱。这种不平衡性和拼写中的弱点偶尔会影响交际。从简单结构，如复数、冠词、介词、否定式，到复杂结构，如时态、被动语态、词序、关系从句，均有薄弱环节。误用某些词语的现象仍明显存在。使用复杂表达方法的能力有限。可借助词典查寻生词。所写文章虽有明显的外国风格，但尚能为不常读外国人文章的本族人所看懂。

最高级：能够在实际生活、社交活动和专业方面的大部分正式和非正式的交往中，有效地使用书面语言。能够草拟大部分格式的函



文、如便函、社交和贸易信件、特定专业领域内的简短的研究报告和陈述个人见解的材料。能够准确有效地提出假设、推测、论据和观点。

除能够撰写大部分普通题材的文章外，还能够撰写特定专业和专门领域内的具体论题的文章。虽文体具有异国风味，但很好地全面地掌握了语法结构和拼写方法，掌握了大量词汇，足以准确地表达自己的思想，能够运用复合结构和并列结构进行清楚、连贯的表达。可非常准确地使用词典、查寻专业性词汇。虽使用较为复杂的结构时偶尔出现错误，但一般不影响以该外语为本族语的人的阅读和理解。使用基本结构时，只会出现个别错误。虽能够觉察到正式或非正式文体的差别，但尚难根据不同的读者，用不同的文体来精确、恰当地写作。

文化修养

初级：相互交谈的能力有限。举止谨慎。在非言语交际中表现敏感，但对非言语的暗示，则理解得不够准确。如前所示，听说技能有限。一般说来，缺乏日常生活所需要的文化知识。

中级：具有应付基本生活需要的能力。其文化修养能够应付基本的生活需要和同习惯于同外国人交往的本族人的交际。在寒暄、告别、表示意愿、问路、购买食品、交通、给小费等不同情况下，能够用其所学，举止适当。能够理解对方的答复。因错误而造成误解，因在文化上的错误假定而影响交际。

高级：具有一定的社交能力。能够有礼貌地提出请求，接受和拒绝邀请，馈赠和接受礼品，道歉，介绍，打电话，购物，交易和到银行存款。可谈论本国和外国的几方面的情况，如一般时事、政策和个人感兴趣的问题。不冒犯所在国的人，在和不常同外国人交往的本族人交谈时，会发生某些严重的误解而影响交际。无能力参加正式会议或数人同时交谈的非正式小组讨论。

最高级：具有相当的社交和业务能力。能够参加几乎所有的社交



和本人业务范围内的活动。能够自如地、灵敏地处理各类不熟悉的事务，包括某些一般的禁忌或其他易受感情影响的事情。可理解大部分用非言语形式表达的意思、能够领悟某些与该文化有关的幽默含义，并欣然而笑。在表达技能方面，本国文化和所在国文化水平相当，不过能够恰当地使用文化参考和表达方式。一般能够区分正式和非正式语体。在讨论理论问题时，能够将外国文化同本国文化联系起来，然而处理理论问题的能力一般有限。在理解和表达方面，有时会出现微小的失误，但不会引起严重误解。即使对方为不常同外国人交往的本族人，也不会误解。

接近本族人水平：具有全面的社交和业务能力。举止适当，外语文化水平极高，基本上处于支配地位。恪守一条铭记在心的信条：文化知识是相对的，必须注意谨慎行事。能够评议、劝说、谈判、提出观点，为上级口译，可描述和比较两种文化的特点，在这种比较过程中，可讨论地理、历史、制度、风俗、举止、时事和国家政策。理解绝大多部分非言语表达形式，几乎通晓所有引述，包括历史和文学方面的普通引述。能够领悟有关外国文化的幽默含义，并欣然而笑。可因场合不同，控制正式和非正式的举止表现。仅在有关文化背景知识方面，如童年经历、详细的区域地理知识和已发生的重大事件等，逊于本族人。

同于本族人水平：达到这一水平的人同在该语言文化环境中长大和受过教育的本族人难以区分。

说　明

美国外语教学协会一直比较注意研究以培养学生运用语言的能力为目标的外语教学。1981 年，该组织的执行委员会将外语能力列为优先研究的课题之一。在美国教育部的资助下，该协会于 1982 年举办了旨在研究测试外语说话能力的讲习班。这个讲习班所采用的测试方法，是以美国各政府机构语言圆桌会议的面对面的口试方法为

基础，又经该协会和美国教育测试服务组织修改而成的。

上述第一项研究工作完成之后，外语教学协会又展开了第二项研究工作，这就是全面地测试学生的外语能力。这项研究工作的主要成果体现在《美国外语教学协会关于外语能力标准的暂行规定》（ACTFL Provisional Proficiency Guidelines，以下简称《暂行规定》）里。

《暂行规定》共分四部分。第一部分是外语能力的一般标准（即所译部分）；第二、三、四部分分别为法语、德语和西班牙语的能力标准。在这四部分中，第一部分是总的标准，是外语能力的总原则。因此最为重要。其余三部分是以具体例子说明标准运用的，其体例同第一部分。

《暂行规定》将外语能力分为说、听、读、写和文化修养五项。在前四项里，每项都分为初级、中级和高级三个级别，而每一个级别又细分为三个分级。《暂行规定》还将文化修养专列为一项，并细分为六个分级。同美国外交学院的《语言技能五级标准》（见《语言教学与研究》，1981 年第 2 期）比较，《暂行规定》在前者基础上有了改进，而且对每一个级别的说明也更细致些。后者的最高级大约相当于前者的三级$^{+}$或四级－，而且没有零级和五级。

《暂行规定》为美国的外语教学提出了一个有实用价值的培养目标，是外语课程和大纲设计的基础，是衡量学生进步的一个较为客观、较为科学的尺度。《暂行规定》是应用语言学和社会语言学研究的成果，是外语教学同现代社会需要结合的产物。因此，《暂行规定》成了政府机关录用工作人员时进行外语能力测试的标准。主考机关不管考生学习了多长时间的外语，也不管用怎样的方式学习的外语，一律用《暂行规定》客观地衡量考生的外语能力，确定其级别，分配合适的工作。不过，《暂行规定》虽对外语能力各级别作了较为详细的说明，但仍有不甚明确之嫌。例如，它没有说明每一级别要掌握的具体词汇和句型数量。另外，《暂行规定》也没有解决测试方法问题。标准不能代替方法。要找出一套同标准相一致的测试方法，还有待进一步研究。

（与宫燕明合译）

总附录四：

中国对外汉语教学学会《汉语水平等级标准》（试行）同美国三种语言能力标准对照表

<table>
<tr><th colspan="2">中国对外汉语教学学会
ATCFL SCALE</th><th>美国外交学院
FSI SCALE</th><th>美国政府机构语言圆桌会议
ILR SCALE</th><th>美国外语教学协会/教育测试服务组织
ACFL /ETS SCALE</th></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3"></td><td>5
native/bilingual
同本族人或双语级</td><td>5
native or bilingual proficiency
同本族人或双语级</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td rowspan="2">4
Full professional
专业熟练级</td><td>4+
distinguished proficiency
高级熟练级+</td></tr>
<tr><td>4
distinguished proficiency
高级熟练语</td></tr>
<tr><td rowspan="2">5
4</td><td rowspan="2">advanced
高　　等</td><td rowspan="2">3
minimum professional
最低限度专业级</td><td>3+
专业级+</td><td rowspan="2">superior
最高级</td></tr>
<tr><td>3
professional proficiency
专业级</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3</td><td rowspan="2">intermediate
中　　等</td><td rowspan="2">2
limited working
有限使用级</td><td>2+
有限工作级+</td><td>advanced plus
高级+</td></tr>
<tr><td>2
limited working proficiency
有限工作级</td><td>advanced
高级</td></tr>
</table>

续表：

中国对外汉语教学学会 ATCFL SCALE		美国外交学院 FSI SCALE	美国政府机构语言圆桌会议 ILR SCALE	美国外语教学协会/教育测试服务组织 ACFL /ETS SCALE
2	novice 初　等	1 elementary 初级	1+ 初级+	intermediate-high 中级—高
				intermediate-mid 中级—中
			1 elementary proficiency 初　级	intermediate-low 中级—低
1		0 零级	0+ 零级+	novice-high 初级—高
				novice-mid 初级—中
			0 no practical proficiency 零　级	novice-low 初级—低



《对照表》说明

20世纪70年代以来，国外出现了几个有代表性的外语水平等级标准和大纲，这就是欧洲共同体文化合作委员会委托专家制订的《功能-意念大纲》（总附录-《英语初阶》是其中的一个），美国外交学院制订的《五级标准》（鲁健骥和我的译文见《语言教学与研究》1981年第2期），美国政府机构语言圆桌会议制订的《十一级标准》，美国外语教学协会制订的《外语能力标准暂行规定》（见总附录三）等，其中包括美国汉语同行制订的《汉语能力标准》（拙译见黎天睦《现代外语教学法》）。

中国对外汉语教学学会委托汉语水平等级标准研究小组制订的《汉语水平等级标准和等级大纲》（北京语言学院出版社，1988年）跟以上几个标准比较起来，既有共同点，又有不同点。最大的共同点是：都重视语言的交际功能，强调交际能力的训练和培养。《汉语水平等级标准和等级大纲》也有它自己的特点，这就是：功能同结构相结合，同时又以结构为主。